

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS
EDUCACIONAIS: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM
FREDERICO WESTPHALEN/RS (1917 – 1950)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabiana Regina da Silva

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS:
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM FREDERICO
WESTPHALEN/RS (1917 – 1950)**

Fabiana Regina da Silva

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação
em Educação/PPGE da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Phil. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Fabiana Regina da
A constituição dos processos educacionais: História da Educação em Frederico Westphalen/RS (1917 - 1950) / Fabiana Regina da Silva.-2014.
165 p.; 30cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. História da Educação 2. Escolas étnicas 3. Colonização 4. Etnicidade I. Cunha, Jorge Luiz da II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Fabiana Regina da Silva. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: fabianareginadasilva@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO EM FREDERICO WESTPHALEN/RS (1917 – 1950)**

elaborada por
Fabiana Regina da Silva

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Jorge Luiz da Cunha, Dr. Phil. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Profa. Terciane Angela Luchese, Dra (UCS)

Profa. Marilú Favarin Marin, Dra (UFSM)

Profa. Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dra (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 21 de maio de 2014.

AGRADECIMENTOS

Nada fiz só, foram dois anos compartilhados com pessoas especiais...

Agradeço, primeiramente, aos colaboradores e sujeitos desta História, sujeitos com mais de 70 anos (ex-professores e ex-alunos) revisitando os contextos escolares por eles vividos, significando-os; auxiliaram-nos com suas narrativas memoriais a enriquecer uma das possibilidades de compreensão de feições da História da Educação; ratificando, suas existências como agentes desta constituição e desvelando singularidades das histórias individuais, de suas experiências e vivências escolares, de modo a contribuir para a construção de conhecimento nesse tão profícuo campo.

À minha família: meus pais Jurandir e Marli, primeiramente, pela oportunidade de ser sua filha e aprender com vocês valores insubstituíveis como o amor e a persistência, por acreditarem em mim e nas minhas escolhas. Genesio, pelo apoio em todos os momentos, exemplo de persistência e humanidade, amor-amigo, e, seus filhos Carol e Rodrigo, pela amizade. Aos meus irmãos Moacir e Elocir (*in memoriam*) por estarem sempre comigo em meus pensamentos, fazendo parte dos meus dias e das minhas buscas. Minha sogra, Maria, pelas atentas conversas e contribuições para meu crescimento.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa em Educação e Memória - Povo de Clio, local onde sempre me senti acolhida e parte integrante; sujeitos contribuintes desta construção, efetivando-se no dia-a-dia das relações com questionamentos, pontuações e valiosas trocas, entre eles a minha colega Mestranda Josi, e meu colega Toni, Cinara, Joana, Beth, Carol, Taiana, Vanucci, Marli, Cínthia, Haydee, Valmir, Lisliane, Fabrício, Juliano, Mônica, Janaína, entre outros. Aos amigos de muitas viagens e da vida toda, Marieli, Solange e Diego.

Ao professor José Iran pela agradável acolhida em suas aulas quando da realização da Docência Orientada, assim como a turma do Sexto Semestre de Pedagogia/Noturno/2013.

Aos membros da banca: Terciane, Marilú e Adriana que dedicaram seu valioso tempo e consolidado trabalho, contribuindo nesta caminhada, assim como em tantas outras; meu carinhoso reconhecimento. E finalmente, um agradecimento ao meu orientador, Professor Jorge Luiz da Cunha, com o qual tive o privilégio deste encontro e espero reencontrá-lo muitas outras vezes nesta vida; pela paciência, amizade, presença, exemplo profissional humano.

Aninha e suas pedras

Não te deixes destruir...

Ajuntando novas pedras

E construindo novos poemas.

Recria tua vida, sempre, sempre.

Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

Faz de tua vida mesquinha

Um poema

E viverás no coração dos jovens

E na memória das gerações que hão de vir.

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.

Toma a tua parte.

Vem a estas páginas

E não entaves seu uso

Aos que tem sede.

Cora Coralina

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: FEIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM FREDERICO WESTPHALEN/RS (1917 – 1950)

AUTORA: FABIANA REGINA DA SILVA
ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
Santa Maria, 21 de maio de 2014.

A presente dissertação é vinculada à Linha de Pesquisa 2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Grupo de Pesquisas em Educação e Memória - Clio - da Universidade Federal de Santa Maria. Em tal pesquisa, objetivamos compreender a constituição dos processos educacionais em Frederico Westphalen na primeira metade do século XX, como possibilidade de repensar suas práticas, enfrentamentos e resistências por uma História da Educação. Assim sendo, buscamos investigar os diversos aspectos que o constituem nas condições de tempo e espaço delimitados: (1917-1950). As nossas opções metodológicas embasam-se, então, em fontes (auto) biográficas, documentais e bibliográficas – tendo como principal a História Oral – modalidade História Oral de Vida e entrevistas semiestruturadas como instrumento de investigação. Para a fundamentação teórico-metodológica utilizada para a coleta de dados e análises, utilizamos autores como Burke (1992, 2008), Delory-Momberger (2008, 2009), Halbwachs (2006), Meihy, (2000, 2007). Já para a discussão de nosso problema de pesquisa: Giron & Bergamaschi (1996), Kreutz (1991, 1998, 2001, 2010, 2011, 2012), Poutignat & Streiff-Fenart & Fredrik Barth (2011), Ribeiro (1994, 2001, 2007) Roche (1969), Seyferth (1981, 1999, 2000, 2003, 2010, 2010, 2011) Stephanou & Bastos (2009), Veiga (2007) e Zarth (1997). Investigações assim delimitadas e sua concretização na narrativa escrita são potencialmente relevantes para ampliar o conhecimento em História da Educação sobre questões e locais ainda não contemplados em pesquisas acadêmicas, seja emergindo elementos novos de processos educacionais em um local povoado/colonizado em condições e contextos diferenciados; ou, ainda, na importante tarefa de contribuir num sentido social e científico da produção de documentos, arquivos constituídos através das narrativas frutificadas na participação de sujeitos que evocam memórias e vivências escolares a partir das experiências do presente, mas que se ancoram ainda no século passado. Os processos educacionais escolares desenvolvidos nas sedes das Sociedades Escolares Étnicas no povoado de Barril, inaugurados a partir da colonização e constituição étnica, foram iniciativas singulares em reação à total falta de estrutura encontrada pelos colonizadores no local, atitudes embasadas em definições culturais, políticas e ideológicas que deixaram importante contribuição para a educação brasileira, que foram basilares; constituições efetivadas por e nas relações de poder estabelecidas e dinamizadas intraétnico e interétnico nos agrupamentos étnicos e desses para com outros centros de poder, potencializadas pelo uso instrumental da etnicidade, embora em um contexto de colonização nacionalizante, interferências que penetravam aos poucos nessas iniciativas, extinguindo-as de forma compulsória com a política de nacionalização instaurada no Estado Novo.

Palavras-chave: História da Educação. Escolas étnicas. Colonização. Etnicidade.

ABSTRACT

Master Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: FEIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM FREDERICO WESTPHALEN/RS (1917 – 1950)

AUTHOR: FABIANA REGINA DA SILVA
ADVISER: JORGE LUIZ DA CUNHA
Santa Maria, May, 5th, 2014.

This current work is linked to the Research Line 2 - School Practices and Public Policies from the Graduating Program on Education and is linked to the Group for Researches on Education and Memory - Clio - of the Federal University of Santa Maria. It aims to understand the constitution of educational processes in the municipality of Frederico Westphalen, in the first half of the twentieth century as a chance to rethink their practices, confrontations and resistance for a History of Education. Therefore, we sought to investigate the various aspects that constitute it, having as its main source autobiographical school memories with delimited time and space conditions (1917-1950). The methodological choices are based on (self) biographical sources, bibliographical and documentary ones - working mainly with Oral History - Life Oral History mode, with semi-structured interviews as a research tool. The theoretical and methodological basis used for the data collection and analysis will have support in authors like Burke (2008), Delory-Monberger (2008, 2009), Halbwachs (2006) and Meihy, (2000, 2007). For the problem theoretical fundament: Giron & Bergamaschi (1996), Kreutz (1991,1998, 2001, 2010, 2011, 2012), Poutignat & Streiff-Fenart & Fredrik Barth (2011), Ribeiro (1994, 2001, 2007) Roche (1969), Seyferth (1981, 1999, 2000, 2003, 2010, 2010, 2011) Stephanou & Bastos (2009), Veiga (2007) and Zarth (1997). One has to infer what is relevant to contemplate within the History of Education, the investigation of educational constitutions like this one, bringing new elements once it has been settled and colonized in different conditions and contexts. In addition, it also has been settled to extend the existence of written aspects in these distant locations. It was also evidenced the effectiveness of the important task of contributing for a social and scientific sense of the production of documents from subjects that evoke memories and school experiences based on the experience of the present but which is still anchored in the past century. The school educational processes in the village of Barril, opened since the colonization and the ethnic constitution, were unique initiatives in response to the total lack of structure found by the settlers in that place, attitudes that have left important contribution for the Brazilian education, which were basic ones; constitutions carried out by power relations established and streamlined in intra-ethnic and inter-ethnic groups, made bigger by the instrumental use of ethnicity in organizing Corporate Ethnic Schools, although in a context of colonization with nationalizing interference that gradually penetrated these initiatives extinguishing them compulsorily with the nationalization policy instituted in the 'Estado Novo' (New State, in Portuguese).

Key words: History of Education. School memories. Colonization. Ethnicity.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Fotografia da sede da Comissão de Terras e Colonização em Frederico Westphalen.....69
- Figura 2** – A) Cartilha Maternal João de Deus publicada em Portugal no ano de 1878; B) Cartilha Maternal Método João de Deus publicada no Brasil, e mais especificamente no Rio Grande do Sul, pela Livraria Editora Selbach, em Porto Alegre, no ano de 1902. 112
- Figura 3** – A Escola Particular Polonesa 119
- Figura 4** – Professor Pedro Lisowski (Piotr Lisowski) 122
- Figura 5** – Grupo Escolar da Sede – 1937 - Comemoração de datas cívicas: atividades inerentes às práticas escolares vinculadas ao projeto de nacionalização..... 127
- Figura 6** – Grupo Escolar da sede em 1937 - Frederico Westphalen, RS - Comemoração de datas cívicas 130

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Caracterização de colaboradores orais e fontes autobiográficas.....	45
---	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Modelo da Carta de Cessão.....	155
ANEXO B – Fotografia de uma escola comunitária na linha São José em Frederico Westphalen - primeira metade do século XX.....	156
ANEXO C – Fotografia de uma Classe bipessoal utilizada na primeira metade do século XX, com mesa e cadeira juntas, e, lugar para o tinteiro.	157
ANEXO D – Fotografia da primeira metade do século XX em Frederico Westphalen - Professor Pedro Lisowski, primeiro da fila da direita para a esquerda.....	158
ANEXO E – Fotografia - Professor Pedro Lisowski e seus alunos – 1925-1930.....	159
ANEXO F – Fotografia referente à Semana de comemoração à pátria, com alunos do Grupo Escolar da sede em 1941 – uma representação de civismo e higienismo.....	160
ANEXO G – Fotografia panorâmica do povoado de Barril; no alto da colina: a Escola Nossa Senhora Auxiliadora, inaugurada em 1943.	161
ANEXO H – Ata de Reunião para instalação do município de Frederico Westphalen em 1955.....	162

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista - Questionário aplicado aos colaboradores orais..... 164

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: INQUIETAÇÕES SUBJETIVAS E CAMINHOS DA PESQUISA	23
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS - ORALIDADE E MEMÓRIA	31
1.1 História da Educação: Expandindo o Campo e as possibilidades teórico-metodológicas	32
1.1.1 Memória e Oralidade: possibilidades do biográfico.....	37
1.2 Procedimentos metodológicos	41
1.2.1 Contextos e colaboradores da pesquisa	42
1.2.2 Contexto investigativo	42
1.2.3 Colaboradores da pesquisa	43
1.2.4 Coleta de dados.....	46
1.2.5 Análise dos Dados	46
CAPÍTULO 2 – COLONIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO ÉTNICA: A FORMAÇÃO DO POVOADO DE BARRIL	49
2.1 Colônia e Colonização: a dinâmica socioeconômica e política e a trajetória conceitual	50
2.1.1 Condições externas que tornam disponíveis os contingentes populacionais que povoam as colônias do Rio Grande do Sul.....	60
2.1.2 Colonizando o Planalto Gaúcho	61
2.1.3 A Colônia Guarita – Município de Palmeira: os positivistas e a formação do povoado de Barril	64
2.2 A constituição Étnica em Barril a partir da colonização (1917-1920)	70
2.2.1 Grupos Étnicos, relações interétnicas, intraétnicas e etnicidade	74
2.2.2 Teorias da Etnicidade: a abordagem instrumentalista	77
CAPÍTULO 3 – A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	79
3.1 A educação no Brasil e no Rio Grande do Sul (séculos XIX e XX): breve contextualização	80
3.1.1 As Sociedades escolares comunitárias.....	83
3.1.2 Os Professores comunitários	84
3.1.3 As novas concepções na Primeira República	85
3.1.4 A política de nacionalização compulsória no Estado Novo (1937-1945).....	89
3.2 Iniciativas escolares étnicas no Barril: etnicidade e relações de poder	94
3.2.1 As iniciativas escolares dos Ítalo-Brasileiros em Barril	101
3.2.2 As iniciativas escolares dos Polono-Brasileiros em Barril	113
3.2.3 As relações interétnicas e a nacionalização nos processos educacionais escolares: algumas representações	123
3.2.4 Mudam os formatos: a inserção de Colégios Elementares, Grupos Escolares e Escolas Confessionais em Barril	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	153
APÊNDICES	163

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: INQUIETAÇÕES SUBJETIVAS E CAMINHOS DA PESQUISA

*“A pesquisa histórica, por meio da ação do pesquisador reprecina o mundo, torna o mundo morto reavivado, reconstruído pelo historiador através de um reencontro.”
Estevão Rezende Martins (informação verbal¹)*

Reencontrar nem sempre é uma de nossas aspirações mais agradáveis. Há reencontros desejados, outros nem tanto, vários tipos de reencontro, misteriosos e cheios de possibilidades. Porém, o reencontro que vivenciamos na pesquisa é vital, é embasado em buscar novas respostas, mas também, em criar novas questões (acredito que muito mais). Um reencontro nosso enquanto pesquisador e de tantos outros enquanto colaboradores, interlocutores... Mas, acima de tudo, é um processo que possibilita repensar, reviver, reavivar e reconstruir aquilo que faz o mundo e a vida ser como são, para então, pensar/interpretar novos ou diferentes traços, novas ações, novas feições, novas formas.

Quais motivações particulares incitam a tal pesquisa? Qual a relação com o local delimitado?

A pesquisa, para nós, tem de imediato, dimensões acadêmicas e científicas inerentes e inseparáveis à sua realização, mas é também um reencontro que considera e chama para o diálogo motivações que vão para além, que trazem elementos também inseparáveis à constituição do pesquisador. São motivações que “tangem uma corda subjetiva por contemplar um elemento sócio-biográfico-identitário” (MARTINS, 2013, informação verbal²). São subjetividades incrustadas em nosso processo de constituição, características que determinam, em boa parte, o que somos; são possibilidades da “escrita de si³”, que refletem significações, questionamentos, particularidades, processos que nos constituem biograficamente.

¹ Minicurso apresentado por Estevão Rezende Martins no II Seminário Internacional Diálogos Interculturais. Brasil e Países de Língua Alemã, Santa Maria, 16 e 17 de outubro de 2013.

² Minicurso apresentado por Estevão Rezende Martins no II Seminário Internacional Diálogos Interculturais. Brasil e Países de Língua Alemã, Santa Maria, 16 e 17 de outubro de 2013.

³ DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

Assim, uma das primeiras coisas que emergem na memória como resposta, é o relato da avó⁴ há alguns anos atrás, quando por nós questionada: “Vovó, porque a senhora não fala *italiano*⁵ assim como a *Nona*⁶?” (referindo-se à sua mãe, no caso, a *Bisnona*⁷, que em alguns momentos, quando na presença somente da família⁸, lançava algumas falas em dialeto *Vêneto*). Então, a resposta foi a seguinte: “*Perdemos o costume tchó... desde uma época em que o governo proibiu que se falasse em italiano, então o pai não deixou mais nós falarmos... aí fomos esquecendo... Hoje lembro um pouco ainda, mas, quando me casei, ele não entendia, e, por isso, também não queria que eu falasse!*”. A partir disso, muitas outras questões nos surgiam: Porque existiam duas línguas, se uma já era suficiente? Como os avós por parte de pai⁹ não sabiam outra língua? Qual o motivo do governo ter “proibido” essas pessoas de comunicarem-se da sua forma, do modo como aprenderam com seus pais?

Em outra oportunidade, a *Bisnona* contava-nos que sua escola, nas Colônias Velhas (Lajeado - RS), era toda de madeira e coberta de tabuinhas, muito pequena, fora construída pelas pessoas da própria comunidade. Destaca, também, que havia estudado durante três anos num local denominado Linha Progresso e, quanto aos irmãos, ressalta: “*meus irmãos não estudaram por não haver dinheiro para pagar professor para todos*”.

Anos depois, na graduação em História/Licenciatura, cursada na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Frederico Westphalen, um dos nossos primeiros contatos com a História (que não em uma relação teórica), dá-se através da visita ao “Casarão”, local onde funcionara no século passado a Inspeção de Terras e Colonização¹⁰. Nesse momento, vivenciamos a experiência da retirada de documentação sobre a demarcação de lotes, registros de terras, além, de documentos que retratavam a

⁴ Autor referindo-se à avó.

⁵ Refere-se ao dialeto trazido da região chamada *Vêneto*, localizada no norte da delimitação geográfica que hoje compreende a Itália, no continente Europeu.

⁶ Termo em dialeto *Vêneto* usado ao referir-se a avó Venilde Ferla dos Santos.

⁷ Em dialeto *Vêneto* - Mãe da *Nona*, termo usado referindo-se à bisavó (mãe da avó), cujo nome é Fiore Nicolini Ferla, filha de imigrantes, nascida em Lajeado – RS.

⁸ No período da nacionalização (Primeira República – 1889/1930 ao Estado Novo – 1937/1945), não falavam o dialeto, principalmente em público por temer as punições e ameaças deflagradas por representantes do Estado nestes locais, então os filhos pouco aprenderam ou deixaram no esquecimento o dialeto, enquanto os pais usavam-no em casa somente, e a grande maioria não ensinara os filhos; quando amenizou um pouco a tensão dos anos iniciais da nacionalização, voltaram a fazer uso do dialeto em casa, parte de sua identidade étnica.

⁹ Nascidos no Brasil, pertencentes ao grupo étnico denominado *nacional* (posteriormente será melhor explicitado).

¹⁰ Ver em **Figura 1 – Capítulo 2** – Casarão construído para a instalação do escritório da Inspeção de Terras e Colonização.

relação estabelecida entre a região e o Estado na primeira metade do século XX¹¹. Tais documentos estariam sendo recolhidos com intenção de deixá-los em local adequado de conservação, considerando que o local já se encontrava desativado. Para tanto, possibilitou-se à Universidade, através do Curso de História, a seleção desses documentos para que fossem geridos e arquivados no Centro de Documentação e Pesquisas Históricas-CEDOPH/URI.

Nessa visita, surgem-nos novos questionamentos ao encontrar registros de terras com tamanhos muito parecidos, em torno de 25 hectares; dentre elas, as terras dos Bisavôs e *Bisnonos* pertencentes à delimitação da Colônia Guarita. Posteriormente, ao relatarmos tais percepções sobre a visita à Bisavó¹², ela levantou-se e foi para dentro de casa; voltou trazendo de lá um artefato: um gomo de Taquarassu¹³ com uma tampa confeccionada do mesmo material. Dentro dele, recibos de pagamento do lote de terra adquirido no século passado, complementado ainda, por recibos de pagamento concedidos ao seu esposo por “*serviços de desbravamento, derrubada de matos e abertura de estradas*”, os quais lhe renderiam uma quantia em dinheiro para complementar o pagamento da terra¹⁴ em detrimento da parca condição econômica em que se encontravam.

Iniciamos a busca por respostas na pesquisa monográfica da graduação, na qual o enfoque principal eram as “capelas” desses povoados e a “atenção” dada para o catolicismo, ao perceber, que assim como já destacado em outros trabalhos, eram as capelas que despontavam como embriões para a organização social.

Na monografia de conclusão da Pós-Graduação/Especialização em Gestão Educacional, buscamos compreender o processo de expansão e interiorização do Ensino Superior Público na região e a inserção desta política educacional através do Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul/CESNORS - Campus da Universidade Federal de Santa Maria em Frederico Westphalen. Tal pesquisa indica a necessidade de pensarmos sobre a trajetória educacional de Frederico Westphalen, além de, como a educação vem sendo significada desde a colonização, acabando por desencadear buscas como esta, que partem deste *locus* social por meio de ações coletivas, uma história recente, mas que, através de ações significativas, tem conseguido ampliar possibilidades, demonstrando a implicação de características sentidos e significados próprios e locais.

¹¹ Entende-se 1950.

¹² Atualmente, com um século de vida, declara ser descendente de negros e portugueses.

¹³ Espécie de planta: Taquara-bambu, da família das gramíneas.

¹⁴ “Muitos imigrantes foram contratados para realizar a abertura das vias de comunicação (linhas ou picadas) e a demarcação de lotes, serviço que permitia diminuir a dívida contraída no ato de concessão da terra” (SEYFERTH, 1974) In Seyferth (2010, p. 42).

Frederico Westphalen situa-se na região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, microrregião do Médio Alto Uruguai e no período delimitado, na pesquisa, era distrito do município de Palmeira, denominado povoado de Barril; vindo a emancipar-se político-administrativamente em 1954. O município, atualmente, é considerado polo microrregional do Médio Alto Uruguai e tem se destacado nesse cenário em certa medida, pela presença e centralização de instituições de educação superior, como a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, a Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR, o Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul/CESNORS – UFSM e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, além do Polo de Ensino a Distância – EAD da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e UFSM. Um número considerável de instituições, se considerarmos que a população do município, não alcança o número de 30 mil habitantes.

As instituições de ensino superior atraem estudantes de todo o país para a cidade, pois com a configuração que a modalidade de ensino recebe a partir das políticas de expansão e interiorização organizadas ainda no governo Lula abriram-se outros formatos de inserção, potencializando um acesso múltiplo e amplo de locais e distâncias, até mesmo de outros países. Conforme Silva (2011), o cenário atual difere muito do existente no início do século XX, quando as primeiras carroças, puxadas por juntas de boi ou mulas, conduzidas por carreteiros, comerciantes ou apenas transeuntes, em meio às picadas com destino à localidade de Águas do Mel, hoje cidade de Iraí, faziam do então Barril,¹⁵ parada para descanso.

A inserção de imigrantes e migrantes no local com fins de colonização, diferente de outras regiões do país, dá-se em um período mais tardio. Também, de forma diferenciada, dá-se a constituição racial e étnica, definida nas antigas colônias por caráter predominantemente homogêneo, agrupando-se por pertencimento étnico e racial e locais de procedência; essas novas colônias receberam, em sua maioria, migrantes internos, redistribuídos a partir das antigas colônias, de grupos étnicos diversos; tendo sido povoadas por contingentes de ítalo-brasileiros, polono-brasileiros, teuto-brasileiros, além das populações que ali estavam: indígenas, nacionais e remanescentes de revoluções.

Os colonizadores, ao chegar nesses locais, tomaram medidas de organização social, algumas delas já efetivadas nas antigas colônias. Dentre as medidas, estaria a organização de espaços para a educação escolar de seus filhos, considerando que não havia no país, até então,

¹⁵ O povoado de Barril era o ponto de encontro dos carreteiros e comerciantes que por aqui passavam. Conforme Sponchiado (1989), esse nome foi dado em virtude da instalação de um barril para o abastecimento de água aos viajantes.

um sistema educacional e as poucas escolas públicas concentravam-se em algumas das capitais; uma realidade educacional que, desde o Império, definia-se elitista e excludente.

São definições e constatações que demarcam e orientam a construção da pesquisa que nos leva aqui a tecer algumas das possíveis reflexões na busca por compreender como se dá a constituição dos processos educacionais/escolares na primeira metade do século XX, organizados a partir de um processo de colonização e constituição étnica diversa. Sob tal objetivo, a questão que orientou nossa pesquisa define-se em:

Em que medida o processo de colonização na região do Médio Alto Uruguai, especificamente em Frederico Westphalen e a partir desta, a constituição étnica, determinam ou permeiam as iniciativas educacionais escolares locais, na primeira metade do século XX?

A partir da problemática, situam-se desdobramentos - questões mais específicas como perspectivas de melhor clarificar: *Quais as estratégias adotadas em prol da organização de espaços educacionais escolares nestas novas comunidades? Como se articulam as relações interétnicas nos processos educacionais? Quais as significações representadas nas memórias em relação à educação escolar e à nacionalização?*

A delimitação temporal para a pesquisa inicia-se com a colonização, a partir de 1917 e o primeiro registro de existência de uma “aula”, na então vila Barril, durante a Primeira República (1889-1930) e perpassa todo o Estado Novo (1937-1945), prolongando-se até o final da primeira metade do século XX, período em que a educação brasileira processa a incorporação de novas feições, características e formatos, devido ao processo de nacionalização e conseqüente introdução de políticas educacionais para um ensino público, além da elaboração do Decreto de Lei do Ensino Primário em 1946.

A gênese do processo de constituição dessa comunidade está ligada a uma definição temporal muito anterior ao início do século XX, quando há presença de extrativistas de erva-mate e madeira, tropeiros, nacionais e indígenas. Não ignoramos a historicidade que antecede, a qual poderá estar ligada às práticas de educação informal. A nossa opção de delimitação, a partir das bibliografias utilizadas, considera que, com a articulação de um processo de colonização oficial, desencadeiam-se transformações de variados âmbitos associadas à inserção dessas populações. Tais transformações, por sua vez, associam-se, também, às novas necessidades, principalmente em função das relações capitalistas, entre elas, a educação escolar que, assim como em vários outros locais de colonização, passa a estar articulada como prioritária entre as ações. Também não temos pretensão de apontar as ações de organização da estrutura social como mérito de um ou outro grupo étnico, mas sim compreender como ocorrem essas articulações imbricadas a estes fatores.

A escolha de referenciais teórico-metodológicos guiou-nos na discussão das categorias que orientam a pesquisa, sejam: em relação à colônia-colonização e suas fases, Giron & Bergamaschi (1996), Roche (1969), e, Zarth (1997); os usos da abordagem teórica em relação à etnicidade são variados, porém, utilizamo-nos da abordagem instrumentalista¹⁶ contemplada nas discussões teóricas de Poutignat & Streiff-Fenart (2011), Barth (1969) e Seyferth (2003, 2010). Para pensar a constituição dos processos educacionais imbricadas ao étnico, as contribuições teóricas dos pesquisadores em História da Educação: Luchese (2010, 2011, 2012), Kreutz (2000, 2010, 2011, 2012) e Veiga (2007). Em relação à coleta de dados - fontes (auto) biográficas e História Oral – modalidade História Oral de Vida, partimos das orientações de Delory-Momberger (2008, 2009) e Meihy (2007, 2011), são narrativas de memórias orais e escritas, representações do coletivo (HALBWACHS, 2003).

O uso da oralidade, na pesquisa, cumpre a importante tarefa de contribuir num sentido social e científico a partir de sujeitos-participantes que, ao evocar memórias e vivências, auxiliam ativamente na compreensão de um passado tanto seu, quanto de um coletivo, processos embasados na simplicidade das estruturas e na grandeza do projeto das pessoas que os abrigavam. Ao tomar os relatos biográficos como modalidades narrativas, esses “deixam de serem produções individuais e factuais e evidenciam a interpenetração entre sujeito e história bem como entre os acontecimentos e sua reconfiguração na tessitura de vidas narradas” (CARVALHO, 2003).

Dessa forma, o estudo sobre uma das últimas regiões do Brasil a ser colonizada contribui para o local, para as instituições de Ensino e para a sociedade brasileira, desvelando faces de uma História da Educação e sua escrita, em um não menos importante período da História do nosso país; período esse carente de produções acadêmico-científicas voltadas para esse âmbito, gerando, então, a necessidade desta pesquisa que se faz inovadora em relação ao tema, assim focada, relacionada ao local, nas regiões norte e noroeste do Rio Grande do Sul. As produções encontradas concentram-se no campo da História¹⁷ graças à produção dos

¹⁶ O principal representante da Teoria Instrumentalista é o linguista Noam Chomsky, nascido nos Estados Unidos. Utilizava-se de tal abordagem para defender a posição política esquerdista por ele adotada.

¹⁷ Não há trabalhos relacionados ao tema escolhido, seja ele: processos educacionais escolares, e, a este tempo-espaço; somente podemos citar como relevantes, e, relacionados ao local os trabalhos que contemplam a colonização, positivismo e história agrária, ligados mais especificamente à História, sendo eles:

– A dissertação de Breno Antônio Sponchiado: *O Positivismo e a Colonização do Norte do Rio Grande do Sul*, publicada no ano de 2000; a de Wilson Olkoski: *História Agrária do Médio Alto Uruguai – 1900-1970*, publicada no ano de 2002, ambas defendidas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS;

– O livro de Jussara Jacomelli, tratando mais especificamente do Chefe de Terras e Colonização: *Frederico Westphalen*, publicado em 2003;

– O livro *Painéis do Passado*, publicado em 1969, pelo Monsenhor Vitor Batistella;

chamados micro-historiadores¹⁸ - tempo histórico (BRAUDEL, 1997); o que se explica em parte, pela distância de centros maiores e cursos acadêmicos de graduação e pós-graduação nesse campo.

As pesquisas em História da Educação objetivam trazer aos processos educacionais o dimensionamento de novas possibilidades, através da reflexão sobre as práticas e as experiências, visando a um aprimoramento dessas, a partir de compreensões temporárias que no movimento podem resultar no aperfeiçoamento responsável de práticas futuras, isso tem se revertido em uma frutífera possibilidade da história que, pautada no viés da História Cultural, pode levar em conta experiências e vivências, uma perspectiva que considera particularidades, aspectos culturais, locais e períodos específicos (BURKE, 2008).

Para Cunha (2011, p. 10), “Desde os gregos, o conhecimento é entendido como resultado racional do uso humano da inteligência, intimamente associado com a aplicação dos sentidos sobre a realidade, ou seja, o conhecimento humano é um processo reflexivo que se fundamenta na experiência sensível acumulada historicamente”. É nesse sentido que a compreensão dessas experiências pode ser um frutífero caminho de ressignificação de realidades para pensar ações futuras.

Dividimos a dissertação em três capítulos: no primeiro, realizamos uma reflexão em torno das escolhas teórico-metodológicas que delineiam a pesquisa, situando-a no campo da

– O livro de Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti publicado em 1996, após mais de dez anos de construção, este trouxe maiores contribuições em relação ao tema, pois, como seu título destaca, trata de: *Aspectos Significativos da História de Frederico Westphalen*, contemplando inclusive, algumas *biografias* de colonizadores e dos primeiros professores do local.

– O Livro publicado em 1996, por Breno Antônio Sponchiado: *Imigração e 4 Colônia: Nova Palma e Pe. Luizinho*, tratando com maior ênfase da vida do Padre Luiz Sponchiado, porém, traz significativa contribuição em relação à colonização italiana;

– O *Projeto Raízes*, desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação com o objetivo de colocar as crianças em contato com a história, os tempos e espaços e sujeitos de suas comunidades escolares, entrevistando moradores e desenvolvendo por fim, historinhas em quadrinhos, publicado em 1987 em três volumes intitulados: *Pequena História das Comunidades Escolares do Município de Frederico Westphalen*.

Também buscamos subsídios de fontes documentais na *Secretaria Municipal de Educação*, no *Arquivo Público Estadual - RS*, na *Biblioteca Pública Municipal – FW*, e, no *Museu Municipal Jeovah Lütz Farias - FW*. Sendo que, neste último, encontramos fontes iconográficas do que identificamos como “primeiras escolas” e estão relacionadas ao espaço-tempo de nossa pesquisa. Ainda, ao efetuar o mapeamento destas fontes, verificamos a existência de algumas fontes documentais que trazem recortes relacionados à História da Educação, porém, quase todos escritos a pedido de alguém ou de alguma instituição não-educacional ou, então, em uma perspectiva de heróis e mitos.

¹⁸ Quanto aos *tempos da história* Braudel ([1958] 1997, p. 189-190 apud CHARTIER, 2010, p. 65) afirma que a história de uma maneira simplista situa-se em três patamares de construção temporal “Na superfície uma história factual se inscreve no tempo curto: é uma micro - história. A meia encosta, uma história conjuntural segue um ritmo mais largo e mais lento. Foi estudada até aqui, sobretudo no plano da vida material, dos ciclos ou interciclos econômicos. [...] Para além desse ‘recitativo’ da conjuntura, a história estrutural, ou de longa duração, coloca em jogo séculos inteiros; está no limite do móvel e do imóvel e, por seus valores fixos há muito tempo, faz figura invariante em face de outras histórias, mais vivas a se escoar e a se consumir, e que em suma, gravitam em torno dela”.

História da Educação, em uma perspectiva da História Cultural e as possibilidades da pesquisa a partir de fontes (auto) biográficas como instrumento de coleta de dados. Considerações teóricas acerca da memória e, em seguida, o detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados, contextos e sujeitos da pesquisa.

No segundo, voltamo-nos para uma discussão em torno da categoria Colônia e suas reformulações em vista de mudanças socioeconômicas e políticas, da colonização e suas fases no Brasil; tratamos ainda da constituição étnica, grupo étnico, etnicidade, relações interétnicas e intraétnicas, particularidades decisivas para compreensão de evidências do interesse comum, que implicam a constituição dos processos educacionais escolares.

No terceiro capítulo, nos propomo-nos a pensar a constituição dos processos educacionais escolares, destacando iniciativas escolares a partir da colonização, permeadas pela etnicidade no povoado de Barril. Discutimos, também, os sentidos e significados incorporados subjetivamente pelos colaboradores, narrados a partir de suas memórias escolares do período delimitado na pesquisa, de modo a tecer reflexões, identificar feições das práticas, demarcações nas constituições dos sujeitos, a presença do étnico, mudanças e inflexões a partir da política de nacionalização.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS - ORALIDADE E MEMÓRIA

Como nosso tempo de agoras aparece multiplicado nos debates que vimos assistindo sobre os rumos da educação no país? Indiscutivelmente, a História da Educação pode contribuir para incitar nossos exercícios de pensamento, nossas opções, tomadas de decisão sobre os agoras da educação de nosso tempo.

Stephanou & Bastos

Os “*agoras da educação de nosso tempo*” citado pelas autoras no livro da coleção *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*¹⁹, parafraseando Walter Benjamim (1940)²⁰ ao indicar a História ‘como uma construção que tem lugar não num passado homogêneo, mas em um tempo saturado de agoras’, faz destaque a demarcações importantes que embasam as escolhas desta pesquisa. Partimos de que pesquisas em História da Educação são “agoras”, que precisam alimentar-se de vivências e experiências, memórias daquilo que outrora fora o “agora”, possíveis formas de pensar “nossas opções” em relação àquilo que futuramente será o “agora”.

As retomadas efetivadas a partir da pesquisa em História da Educação têm resultado em novos parâmetros para pensar a educação, as políticas, as escolhas teóricas e as práticas pedagógicas. Devem-se, principalmente, a um “ampliar” de possibilidades, tanto teóricas como metodológicas; entre elas, a mudança paradigmática na pesquisa histórica e a expansão do uso da oralidade, interfaces que têm se processado mais fortemente a partir da última década do século XX.

Essa expansão, associada ao uso de novos recursos e fontes históricas, torna possível o emergir particularidades de constituições, como por exemplo: as escolas da colonização, organizadas a partir de grupos étnicos, que perpassadas pela política compulsória de nacionalização acabam perdendo boa parte de sua documentação, materiais didáticos e culturais, eliminados pela tentativa de homogeneizar um perfil educacional para a pretensa nação brasileira. Essas constituições, embora estejam localizadas e definidas isoladamente,

¹⁹ STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol III – Século XX. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2009.

²⁰ Pensador teórico-crítico do século XX, ligado a chamada Escola de Frankfurt, com sede na Alemanha. Nasceu em Berlim, em 1892, e sempre esteve ligado a atividades políticas, acadêmicas e culturais.

possuem uma dinâmica com o macro e representam pontos de reflexo deste, determinados por relações de poder. E, portanto, por assim se caracterizarem, contribuem para importantes reflexões sobre o campo.

1.1 História da Educação: Expandindo o Campo e as possibilidades teórico-metodológicas

Em levantamento cartográfico de pesquisas relacionadas à História da Educação na região Sul do Brasil, compreendida por Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, no intervalo entre os anos 1980-2000, Bastos, Bencostta & Cunha (2004) constatam que muitas das análises da produção historiográfica na área da História da Educação têm privilegiado, até então, abordagens em dimensão nacional, geralmente sem realizar recortes para identificar os estudos que abarquem universos educacionais e escolares regionais. Também, destacam um número pequeno ainda de dissertações e teses voltadas para a História da Educação nessas regiões, sendo que no Rio Grande do Sul, de 1974 a 2000, a temática em questão aparece em apenas 3,2% dos textos produzidos.

Hoje, passados dez anos, a realidade emergida através desta pesquisa tem mudado consideravelmente; tanto que, se a submetermos a um levantamento atualizado, perceberemos, de imediato, a expansão. O estudo feito por Bastos, Bencostta & Cunha (2004, p. 13) constata, ainda, uma ampliação do campo de pesquisa, incluindo novos temas:

História institucional, estudos biográficos, história oral, história intelectual, história social e urbana, história dos conteúdos de ensino, história das disciplinas, história da profissão docente, história das mulheres, história das políticas de educação em seus diferentes níveis – federal, estadual, municipal -, estudos regionais, história da criança.

Porém, embora iniciada ainda no século passado, essa expansão precisa ousar mais. Para Stephanou e Bastos (2005), “Se lançarmos um olhar mais apurado sobre as pesquisas no campo da História da Educação, veremos que outros fatos educacionais do passado ocupam lugar de destaque”, ao passo que a História da Educação local “pouco aparece contemplada nos documentos oficiais”, “o sujeito dessa História ‘menor’ é silenciado”.

Nesse mesmo ponto de discussão, Schueler & Magaldi, em artigo publicado na Revista Tempo, destacam as perspectivas de pesquisa anteriormente levantadas,

principalmente quanto à memória e à História da Educação na Primeira República, considerando algumas ações e interferências como a religiosa e a étnica:

Muitos outros problemas, relativos aos processos de **escolarização e à educação na Primeira República** [...] **Um outro ponto que não tem merecido ainda a atenção devida é o das políticas municipais, ou seja, a ação dos municípios em matéria educacional e as redes de escolarização particulares, desenvolvidas por iniciativa de indivíduos, famílias, grupos e/ou setores sociais diversos, cujas estratégias apontam para a coexistência de práticas educativas plurais em nível local, especialmente nas cidades, mas também nas áreas rurais.** Entre estas iniciativas, cabe apontar para o crescimento de instituições de caráter confessional, ligadas não apenas à Igreja Católica e suas diversas ordens religiosas, mas também a outras religiões e a **culturas de imigrantes de diferentes procedências étnicas** (SCHUELER & MAGALDI, 2009, p. 37-55, grifo nosso).

Nos últimos anos, estudiosos de várias áreas têm discutido a produção historiográfica chamando atenção para a incorporação de novos sujeitos, de fontes diversas de investigação, de maneiras diferentes de construção da narrativa histórica (BURKE, 1997). Destaca-se a grande contribuição que alguns pesquisadores da História da Educação brasileira, os quais vêm atuando, principalmente, em grupos de pesquisa e pós-graduações, para ampliar possibilidades no que se refere às questões da História da Educação, educação dos imigrantes, religiosidade, etnia e etnicidade nos locais de colonização, como Lúcio Kreutz, Terciane Angela Luchese, Elomar Tâmbara, Maria Teresa Santos Cunha, Maria Helena Câmara Bastos, Maria Stephanou, Jorge Luiz da Cunha, Arthur Blásio Rambo, Giralda Seyferth, Zeila de Brito Fabri Demartini, Cynthia Greive Veiga, Beatriz Daudt Fischer, Núncia Santoro Constantino, Neide Almeida Fiori, entre outros.

A expansão das pesquisas no campo, através desses pesquisadores, vem considerando particularidades que merecem ser amplamente compreendidas como forma de reavaliar percursos e dar respaldo para embasar ações, uma produção histórica aliada ao uso de recursos que podem desvelar significações destes processos.

Essas novas perspectivas de construção da narrativa histórica, e a conseqüente ampliação do campo, emergem fortemente no país após longo período de repressão²¹. Intelectuais e pesquisadores brasileiros influenciados pela *Escola dos Annales*²² e a Nova

²¹ Nos referimos aos períodos de ditadura civil-militar 1964-1985, In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar.** Cad. CEDES vol.28 no.76 Campinas Sept./Dec. 2008 http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_arttext.

²² Movimento historiográfico fundado em 1929, com a criação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, destacando-se por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Cf. BURKE, Peter. A Escola os Annales, 1929 - 1989: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997. p. 11. In: FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e Silenciamentos:** relações de poder em uma escola pública durante o período de ditadura civil-militar no Brasil através das memó-

História Cultural inaugurada na França como uma “reação deliberada contra o “paradigma” tradicional²³” (BURKE, 1992, p. 10) iniciam, no século passado, novas discussões associadas às possibilidades de produção historiográfica.

Conforme Burke (1992, p. 11), “a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana”. Esses novos moldes, desde então, vêm efetivando-se dia-a-dia no campo da História da Educação Brasileira, tanto através de publicações em periódicos como a Revista Brasileira de História da Educação - RBHE, quanto nas graduações e pós-graduações nas universidades; na criação de acervos orais como o da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro e em Congressos e Seminários Nacionais e Internacionais organizados por universidades e associações como a Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE, a Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, e, a Sociedade Internacional de História da Educação – ISCHE, tratando tanto da incorporação de novas orientações teóricas, quanto da criação de fontes, através das possibilidades da narrativa seja ela iconográfica, oral ou escrita.

O movimento da Nova História Cultural ganha expressão a partir de um “agregar criticamente” à história tradicional, mudanças possíveis a partir de posicionamentos de intelectuais de vários locais do mundo, podendo destacar, entre eles, a França, Itália e Alemanha (Escola de Frankfurt e os teóricos-críticos).

Para muitas pessoas, a nova história está associada a Lucien Febvre e a Marc Bloch, que fundaram a revista *Annales* em 1929 para divulgar sua abordagem, e na geração seguinte, a Fernand Braudel. Na verdade, seria difícil negar a importância do movimento para a renovação da história, liderado por esses homens. Todavia, eles não estavam sozinhos em sua revolta contra os rankeanos. Na Grã-Bretanha dos anos 30, Lewis Namier e R.H. Tawney rejeitaram ambos a narrativa dos acontecimentos para alguns tipos de história estrutural. Na Alemanha, por volta de 1900, Karl Lamprecht tornou-se impopular, expressando seu desafio ao paradigma tradicional. A desdenhosa expressão *histoire événementielle*, “história centralizada nos acontecimentos”, foi inventada nessa ocasião, uma geração antes da época de Braudel, Bloch e Febvre. Expressa as idéias de um grupo de estudiosos concentrados em torno do grande sociólogo francês Emile Durkheim e sua revista *Année Sociologique*, publicação que ajudou a inspirar os *Annales* (BURKE, 1992, p. 17).

Nesse período, entremeio as novas perspectivas, e instigados por elas, alguns historiadores, conforme destaca Burke (1995, p. 61), “passaram do telescópio ao microscópio”, considerando particularidades e características locais e, também, a

rias de professores. *Histórica* – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, n° 54, jun. 2012. <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao54/materia05/>

²³ Para Burke (1992, p. 10), poderíamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da história, não para enaltece-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência – considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre as várias abordagens possíveis do passado. A história tradicional também foi reconhecida como *Rankeana*, em função do historiador Leopold Von Ranke.

incorporação de novas versões, em uma perspectiva de “dar voz aos não ouvidos”, aos sujeitos anteriormente não vistos pela História, uma História iluminista/positivista, objetiva, centrada em acontecimentos, em uma perspectiva de mitos e heróis. “O microscópio era uma alternativa atraente para o telescópio, permitindo que as experiências concretas, individuais ou locais, reingressassem na história” (BURKE, 2005, p. 60-61).

Para Burke (1992, p. 36) “a micro - história e a história da vida cotidiana foram reações contra o estudo de grandes tendências sociais, a sociedade sem uma face humana”. Para Giovanni Levi (1992, p. 133-155), que juntamente com Carlo Ginsburg, entre outros, fortaleceram o debate italiano e fora da Itália, em relação à micro-história a partir dos anos 1970, em capítulo que trata sobre à micro-história publicado no livro: *A escrita da História*, organizado por Peter Burke, destaca que “a abordagem micro-histórica dedica-se ao problema de como obtemos acesso ao conhecimento do passado, através de vários indícios, sinais e sintomas”. Ressalta ainda, que esse “é um procedimento que toma o particular como seu ponto de partida [...] identificando seu significado à luz de seu próprio contexto específico”, “uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e, em certo sentido, ecléticas”. A essa “reformulação” na história, tornando-a mais aberta, Burke (2008, p. 101-102), relaciona-o à ascensão do Construtivismo no final do século XX:

Os sociólogos, antropólogos e historiadores falam cada vez mais da “invenção” ou “constituição” da etnia, por exemplo, da classe, do gênero ou mesmo da própria sociedade. Em lugar do sentimento anterior, de restrições, de determinismo social, de um mundo de estruturas sociais “duras”, muitos estudiosos agora expressam um sentimento quase inebriante de liberdade, de poder da imaginação, de um mundo de formas socioculturais “macias”, maleáveis, fluidas ou frágeis.

No Brasil, o debate é fortalecido na década de 1980, mais especificamente em seus anos finais. Porém, no que tange objetivamente ao uso prático, à efetivação da narrativa histórica a partir do novo debate, foi necessário ampliar-se as pós-graduações e atenuar os resquícios do cientificismo positivista²⁴ que atuou fortemente, principalmente, em relação ao

²⁴ Conforme Isaia (1998, p. 61-2), “a importação do positivismo pelas elites latino-americanas matiza-se de contornos próprios, de acordo com a situação histórica evidenciada. Se no caso brasileiro e rio-grandense o *positivismo* designa a escola filosófica fundada por Augusto Comte, na América Latina ele caracteriza uma forma de pensar genericamente qualificada de cientificista. Ainda, nela estão englobados o evolucionismo spenceriano, surgido da aplicação das ideias de Darwin à análise social; a contribuição de William Graham Summer, que a partir da análise spenceriana lançou fundamentos da sociologia norte-americana; o utilitarismo de Bentham e de Stuart Mill; além da contribuição de pensadores como Haeckel, Le Play, Carra e Huxley. Assim, continua, ultrapassando o comtismo, o positivismo latino-americano designa um pensamento totalizante, capaz de imprimir suas diretrizes a toda sociedade civil; caracteriza-se, então, não apenas como um método de análise social ou uma corrente de pensamento que empresta seus postulados aos programas de governo; ele alicerça a convivência social na sua cientificidade. No Brasil o positivismo ensejou três vertentes principais: o religioso, o intelectual e o político. No Rio Grande do Sul, o que mais se destacou foi o

estado do Rio Grande do Sul, por uma historiografia verticalizada e comprovada a partir de documentos oficiais voltados para a conformidade com o conservadorismo e as ações de controle efetivadas pela política positivista adotada pelo Estado na primeira metade do século XX.

No Rio Grande do Sul, a influência *sui generis* do positivismo dificultou as novas possibilidades para a História e sua pesquisa, conforme destacado por Penna (2005):

No Rio Grande do Sul, a modernização da escrita da História padeceu de dificuldades especiais, tendo em vista a adaptação do positivismo às práticas do poder local, bastante estudada e conhecida como castilhismo. Sua influência na escrita da História foi confusa. Em termos gerais, pode ser detectada pela busca incessante da construção de heróis e mitos fundadores, bem como no caráter de isenção do historiador. Dessa forma, dava-se grande importância aos documentos, ditos “neutros”, porque oficiais, a registrar e reafirmar atos de figuras emblemáticas, relacionadas de forma privilegiada às estruturas do poder vigente. Mais tarde, o questionamento de uma historiografia dita conservadora, no Rio Grande do Sul, seguiu a dinâmica do restante do Brasil. No decorrer da metade da década de setenta, alguns historiadores ousaram trabalhar novos objetos, ou ainda visitar temas sob outros paradigmas, tratando desta forma a questão paradigmática relacionada à abordagem historiográfica (PENNA, 2005, p. 1, grifo nosso).

As mudanças na pesquisa histórica, efetivadas a partir dos *Annales* e outros movimentos que desafiaram a história tradicional, principalmente às relacionadas à credibilidade das fontes orais – narrativas da história da vida cotidiana, para Constantino (2004, p. 38-40), trata-se da “reabilitação da oralidade”, pois lembra que “a História Oral sempre foi utilizada ao longo dos séculos²⁵, e a História dos povos foi transmitida através da narrativa oral”, até que “a História tornou-se refém do cientificismo²⁶ do século XIX, desacreditando por longo tempo a oralidade, que começa a ser revitalizada nos meados do

positivismo político através da prática amparada pelo aporte teórico do intelectual”; conforme Isaia (1998, p. 62), “ele atua guiando o bom funcionamento do organismo social, alicerçado na ideia de ascendência do Estado sobre os direitos individuais, a partir de uma ditadura republicana que acreditavam ser”.

²⁵ Quanto à oralidade e sua utilidade ao longo dos séculos, Constantino (2004, p. 40) cita Heródoto “o pai da história”, morto em 420 a. C, que, assim como Homero, utilizou-se de memórias, para deixar seus escritos sobre as guerras, destaca que, “seus primeiros quatro livros se ocupam dos povos não-gregos, da descrição dos países em que habitavam e da submissão ao poder dos persas. Os últimos cinco livros são dedicados a narrativas de guerras contra os medas”.

²⁶ Leal (2011, p. 3), citando Jorn Rüsen, destaca que nas palavras dele:

“A “cientificação” da história acarretou um estreitamento de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional àquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história (RÜSEN, 2006)”. In: LEAL, Fernanda de Moura. Educação Histórica e as Contribuições de Jorn Rusen. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308191657_ARQUIVO_EDUCACAO_HISTORICA_E_AS_CONTRIBUICOES_DE_JORN_RUSEN_FERNANDA_LEAL.Pdf. Acessado em 10 de janeiro de 2014

século XX”²⁷. Meihy (2007, 2011), que tem tratado das especificidades da História Oral, definindo-a em várias modalidades, quanto à História Oral de Vida, destaca haver uma secular trajetória até que se chegasse ao gênero. Para ele,

A semente das histórias de vida repousa distante, mas certamente há um começo que pode ser assinalado pelas Confissões de Santo Agostinho (354-430) que interna em si o Deus do Cristianismo e com ele estabelece um diálogo íntimo, apaixonado, e revelador de dúvidas e convicções. Tudo baseado em uma trajetória que é histórico/pessoal (MEIHY, 2011, p. 36).

Essa retomada ou reabilitação, como destacou a autora, é parte das mudanças na cultura historiográfica propiciada pelos efeitos da ruptura com a história tradicional ou Rankeana²⁸ como trazem alguns autores, de modo a expandir o campo de pesquisa, a partir de uma ampliação de possibilidades do trânsito interdisciplinar e teórico, complementado pela abertura de novas possibilidades metodológicas como a manipulação de fontes orais entre outras fontes biográficas. Esse processo pode se converter em um “reconfigurar-se” ousar novas formas de pensar, novas propostas e concepções de determinado fato, coisa ou sujeito a partir do conhecimento das reais e efetivas experiências desenvolvidas em tempos e espaços específicos.

1.1.1 Memória e Oralidade: possibilidades do biográfico

A nova fase concretizada por uma história mais aberta, humana, subjetiva e democrática, iniciada no século passado, resulta conseqüentemente em significativa contribuição às possibilidades de qualificação dos processos sociais, um redimensionamento daquilo que é relevante repensar e reencontrar em benefício da sociedade. Muito se deve às possibilidades do uso de fontes biográficas e a oralidade. O uso constante de tais fontes tem significado importantes avanços para o campo da pesquisa em história, assim como para as ciências sociais, antropologia, ciências da saúde, entre outros, mas principalmente para História da Educação, contemplando a participação de sujeitos e sujeitados, desvelando fatos, fatores e dimensões novas.

²⁷ Ao citar a retomada da oralidade em meados do século XX, Constantino (2004) refere-se em termos mundiais, em relação ao movimento dos *Annales*.

²⁸ Historiador alemão, Leopold Von Ranke, inspirou-se teoricamente em Augusto Comte, voltado para uma história tradicional, factual, objetiva e, a partir de documentos oficiais.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de atuação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula a professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Leva a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ela ajuda os menos favorecidos, especialmente os idosos, a conquistarem dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente à sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (THOMPSON, 1992, p. 44).

A história que se propõe, nessa perspectiva, é uma narrativa que nasce onde se faz a história, que é fruto da dinâmica da vida. Para Meihy (2000), a necessidade da História oral se fundamenta no direito de participação social e, nesse sentido, está ligada à consciência da cidadania. A oralidade é exercício de liberdade, instância onde a participação social efetiva a produção de documentos através da narrativa oral e escrita, propiciada pelos relatos orais e escritos.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1989, p. 249 apud BURKE, 1997).

As possibilidades de fonte e pesquisa do historiador estão em tudo aquilo que move a vida, experiências objetivas e subjetivas. O historiador está cerceado de ferramentas que, por outro lado, exigem ousadia e criatividade para efetivar a aproximação necessária, estimular na medida certa, observar atentamente, saber lidar com as expressões da memória que relatam vivências e experiências não encontradas em outras fontes, mas que precisam ser percebidas em suas interfaces e não simplesmente acatadas. Memórias são configurações, percepções que se dão mediadas por influências múltiplas, perpassadas por processos sociais, políticos e culturais.

A história oral é um procedimento, um meio, um caminho, para produção do conhecimento histórico. Traz em si um duplo ensinamento: sobre a época enfocada pelo depoimento – o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi produzido – o tempo presente. Trata-se, portanto, de uma produção especializada de documentos e fontes, realizada com interferência do historiador e na qual se cruzam intersubjetividades. O passado espelhado no presente reproduz, através das

narrativas, a dinâmica da vida pessoal em conexão com os processos coletivos (DELGADO, 2010, p. 16).

Quanto aos seus usos, tais fontes tanto podem servir de espinha dorsal para a pesquisa complementada com outras, quanto pode ser a única fonte a ser utilizada. Para Chartier (2010, p. 23), usar a memória como fonte, “não se trata de reivindicar a memória contra a história à maneira de alguns escritores do século XIX, e sim de mostrar que o testemunho da memória é fiador da existência de um passado que foi e não é mais”. O que faz pensar que o lembrar pode não ser sempre agradável e voluntarioso. Bobbio (1997, p. 30-31) destaca que “o lembrar é uma atividade mental que não exercitamos com frequência por que é desgastante ou embaraçosa”. Porém, lembrar está intimamente ligado à possibilidade de despertar novas feições e significações do mundo e da vida, tanto para quem narra, quanto para quem de alguma forma é contagiado pelo narrado.

Pode, também, ser uma forma de potencializar transformações na vida dos sujeitos e suas identidades, conforme ressalta Delory-Momberger (2008, p. 22) no livro *Biografia e Educação: Figuras do Indivíduo-Projeto*, “a compreensão da narrativa pessoal é enriquecida pelo efeito de eco proveniente da escuta ou da leitura da narrativa do outro”, “é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”. Para a autora, a perspectiva do “efeito de eco” é retratada também como *heterobiografia* – “narrativa do outro e escrita de si, pela e na relação com o outro, num jogo de inter-relações”. Ainda, no ato de sua recepção, “a narrativa do outro é também *escrita de si*, pela e na relação com o outro” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59, 60).

Nessa mesma perspectiva, situa-se a concepção de Delgado (2010, p. 43), para quem a narrativa, assim como os lugares da memória, é “importante instrumento de preservação e transmissão de heranças identitárias e tradições”. É, ainda, “a arte de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo”. Também, para Norberto Bobbio, lembrar está ligado aos processos identitários:

Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos [...] Se o futuro se abre para a imaginação, mas não nos pertence mais, o mundo passado é aquele no qual, recorrendo a nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçar-nos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade (BOBBIO, 1997, p. 30-31).

Nesse mesmo sentido, Meihy (2007, p. 27) diz que “História oral é o resultado de experiências que vinculam umas pessoas às outras, segundo pressupostos articuladores de construção de identidade, decorrentes de suas memórias expressadas”. Os fatos, as pessoas e

as coisas que mais marcaram nossas vidas são pontos de apoio que incitam lembrar novas informações que levam a outras, formando-se uma espécie de “mapa conceitual organizador de memórias” informações essas que são partes integrantes da identidade. Uma identidade passível de reconstruções, a partir de negociações que se dão na dinâmica do meio social, e que permeiam tanto a memória individual quanto a coletiva.

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos; também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outra, para que a lembrança que nos faz recordar venha a ser constituída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Para Halbwachs (2006, p. 69), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, esse ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo, e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”. As memórias, mesmo que aparentemente particulares, remetem-se a um grupo de referência, a um contexto sócio-histórico, são memórias socialmente compartilhadas.

Evocar memórias é um processo de reencontro consigo mesmo, no momento em que os sujeitos revisitam experiências de sua vida, vivências, recordações de processos que a constituem. O resultado desse reencontro é a versão de como o sujeito representa sua existência, ao que Delory-Momberger (2009, p. 99) trata como processo de *biografização* - o trabalho “psicocognitivo” de configuração temporal e narrativa pelo qual os homens dão uma forma própria ao desenrolar e às experiências de suas vidas. Porém, são, também, reencontros com o(s) outro(s) através dos pontos de contato propiciados pela memória e seu caráter social.

A memória individual não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar o próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos, que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado de seu ambiente (HALBWACHS, 2003, p. 72).

Nesse processo, a narrativa é estância única, capaz de possibilitar a configuração e a tessitura de uma história de nossa vida, é o lugar onde isso acontece, ganha forma e é experimentada, seja ela oral ou escrita. É a narrativa que dá uma história a nossa vida: “nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97).

A reinterpretação do vivido emergida através da narrativa é uma possibilidade de versão do passado e é, nesse viés, que situamos as memórias utilizadas como fontes históricas em detrimento de nosso objeto de pesquisa. Fontes biográficas são eficazes e vitais para o

historiador que busca a construção de uma narrativa histórica que traga representações sobre o passado de forma significativa, que inclua novos sujeitos e versões, descortinando uma História mais aberta. São possibilidades que consideram experiências individuais e singulares a partir da incorporação de novas opções paradigmáticas relacionadas à abordagem e às fontes, que em poder do historiador, traduzem novas feições e versões de um processo, que podem e devem ser consideradas, compreendidas e renovadas, em vista de ações futuras.

1.2 Procedimentos metodológicos

Realizamos, inicialmente, um levantamento bibliográfico e documental sobre o objeto: os processos educacionais escolares em Frederico Westphalen na primeira metade do século XX, com o objetivo de se obter informações prévias que auxiliem no estudo e na definição de quais as estratégias teórico-metodológicas adequadas para efetivar o cumprimento dos objetivos propostos e possíveis respostas aos questionamentos. Tal levantamento: Estado da Arte, parte da leitura de livros, projetos, dissertações e teses, relacionados ao local, à região e ao país, e tratam de temas como colonização, História da Educação, etnicidade, memórias escolares, Escolas Comunitárias Étnicas, entre outros, o que, conforme anteriormente já destacado nas considerações iniciais, não trouxe significativos resultados em relação à região e ao local, embora tenhamos encontrado vários outros relacionados aos temas-chave que nos auxiliaram em um exercício hermenêutico na relação entre o micro e o macro.

Em função da quase não existência de documentos e das poucas fontes em relação ao objeto, como destacam alguns autores que tratam do período, deve-se muito a ação compulsória e repressiva da política de nacionalização²⁹, nossa principal ferramenta de coleta de dados são as fontes (auto) biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 5); tendo como principal a fonte oral – modalidade - História Oral de Vida.

Conforme Meihy (2011, p. 36), muitos se referem à *história oral de vida* como “biografia”, “relato de vida”, “relato biográfico”, “método biográfico”, “notas biográficas” e até mesmo, sem relevar o papel de mediações, dado o fato do narrador *se contar*,

²⁹ Assunto tratado no Capítulo 3.

“autobiografia”. Porém, ambas as definições unem-se em uma: desvelam essencialidades da experiência de vida narradas, são um lugar da constituição de um “sujeito” psicológico e histórico face às restrições e prescrições coletivas (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27), são eficazes em relação ao objetivo de nossa pesquisa por compreendermos que são conexões e representações do coletivo (HALBWACHS, 2003). Trazem à tona memórias entrelaçadas com os locais de sua constituição que, exploradas, emergem possibilidades para se pensar nosso objeto, facilitar a compreensão do presente.

Ao rememorar, o passado redesenha-se a partir de um pincelar de traços que figuram na narrativa. Traços que, se não rememorados, poderão perder-se no tempo, mudar as representações, esquecer traços, detalhes e, quem sabe, até deixar somente poucos vestígios; contudo, sem tamanha subjetividade dos depoimentos que demarcam um tempo que passou, mas que pode ser em parte recuperado, através das significações e do contexto atual, importantes para compreender processos e repensar nossas práticas educativas.

1.2.1 Contextos e colaboradores da pesquisa

Os colaboradores são submetidos a uma atividade biográfica que, a partir de Delory-Momberger (2008, p. 26-29), é entendida como “a atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende-se no seu ambiente social e histórico”. É, também, “uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos”, “um material bruto que, uma vez submetido à triagem e recortes, pode dar acesso de forma concreta e legível aos fatos sociais e aos comportamentos coletivos”. Ao narrar, trazem à tona significações fundamentais, possibilidades de compreensão. “O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

1.2.2 Contexto investigativo

O contexto investigativo da construção da pesquisa e seus desdobramentos teórico-metodológicos desenham-se na Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-

Graduação em Educação, na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas e no Núcleo de Pesquisa sobre Educação e Memória – Clio, o qual tem cerceado grande parte de seus estudos e pesquisas, em fontes e possibilidades metodológicas (Auto) biográficas, estando em contato constante com questões relacionadas, desdobramentos e atualizações em nível nacional e internacional.

A efetivação da pesquisa, enquanto coleta de dados empíricos, dá-se na cidade de Frederico Westphalen - RS, local onde se demarca o contexto e os colaboradores da nossa pesquisa. O local hoje difere muito da realidade do período delimitado na pesquisa. Porém, evidencia traços e particularidades que denotam tais vivências.

1.2.3 Colaboradores da pesquisa

Conforme já destacado, anteriormente, nossa fonte principal são as memórias escolares e, nossos colaboradores são ex-alunos e ex-professores com suas narrativas orais e escritas autobiográficas, ambos com suas vivências escolares nas condições de tempo e espaço delimitados nas inquietações iniciais: Frederico Westphalen – RS, primeira metade do século XX – 1917-1950.

A identificação do primeiro deles ocorre ainda no processo inicial de pesquisa “Estado da Arte”. Quando, na busca de pistas bibliográficas, documentação e fotografias, marcamos uma conversa com um historiador sem formação universitária, no entanto, atuante como pesquisador, portador de um vasto arquivo iconográfico, além de livros publicados no campo da História: Sr. Wilson Aleixo Ferigollo. Após realizarmos a exposição sobre as intencionalidades da pesquisa, solicitamos sua colaboração/depoimento, o que foi imediatamente aceito, possibilitando, ainda, a indicação de nomes com os quais ele compartilhara de vivências no período.

Tanto para a escolha de colaboradores, quanto para o restante, consideramos os procedimentos éticos da pesquisa em História Oral quanto à autoria e preservação da imagem, conforme (MEIHY, 2011). Assim, nossos colaboradores orais consentiram com a divulgação de seus nomes verdadeiros na pesquisa e do uso de suas falas na íntegra. A partir desse processo, são descritos no, Quadro 1, os colaboradores orais da pesquisa, juntamente com as fontes autobiográficas:

Dados Individuais	Nomes				
	Wilson ³⁰ Aleixo Ferigollo	Amelia Sanvido	Olivia Balestrin Panosso	Pe.Luiz Sponchiado ³¹	Alceu Ravanello Ferraro ³²
Data de nascimento	19 de Abril de 1939	27 de Maio de 1904	1928	22 de Fevereiro de 1922	1935
Local de nascimento	Palmeira – RS, distrito de Barril (após emancipação político-administrativa, em 1954, Frederico Westphalen).	Nova Bassano - RS	Palmeira – RS (povoado de Palmitinho, nas proximidades do distrito de Barril).	Lote colonial 277, do núcleo Soturno da ex-colônia Imperial de Silveira Martins.	Júlio de Castilhos - RS
Nome dos Pais	Casemiro Ferigollo e Clodomira Ferigollo	Pedro Primo Sanvido e Judita Saretta Sanvido	Eugênio Balestrin e Amabile Polessio	Silvio Sponchiado e Corina de Marco	João Setemo Ferraro e Venuta Ravanello Ferraro
Procedência dos Pais	A primeira família Ferigollo, conforme Sponchiado (1996, p.313) é proveniente de Arcole na província de Verona (Itália) - desembarcaram no Rio de	Nova Bassano - RS	Antonio Prado - RS	A primeira família Sponchiado, conforme Sponchiado (1996, p.336) é proveniente de Carbonera na província de Treviso (Itália) - desembarcaram no Rio de	A primeira família Ferrari (o) ³³ , conforme Sponchiado (1996, p.336) é proveniente de Orgiano na província de Vicenza (Itália) - desembarcaram no Rio de

continua

³⁰ Filho de marceneiro, um dos primeiros alunos da Escola Nossa Senhora Auxiliadora, coordenado por religiosas; iniciou sua vida escolar no ano de 1943, quando da abertura desta escola. Estudou nela até seus nove anos. Após isso, foi mandado para o Pré-Seminário e depois para o Seminário em Santa Maria, ficando lá por um ano. Retornou para Frederico Westphalen, onde voltou a estudar anos mais tarde, formando-se técnico em Contabilidade e construindo carreira profissional no Banco Agrícola Mercantil. Atualmente reside ainda neste local, onde, exerce atividade de historiador, empresário e Juiz de Paz. Conforme Ferigollo (2012), seu pai fora contratado pela Comissão de Terras e Colonização para construir o ainda existente casarão, que situou a Inspetoria de Terras e Colonização.

³¹ Ordenou-se padre, sendo transferido para Nova Palma em 1956 (SPONCHIADO, 1996), onde permaneceu até o final de sua vida.

³² Conforme o relato autobiográfico, publicado em 2011, estudou no Barril até 1947, continuando sua formação no Seminário São José, em Santa Maria para fazer o curso de admissão ao ginásio. Concluiu doutorado em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Gregoriana, em Roma, no ano de 1969 e com a revalidação do curso de Filosofia, obteve o único título superior no Brasil, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na cidade de Ijuí, em 1971. Em 1970, iniciou suas atividades docentes no Ensino Superior como professor de Sociologia da Educação, na Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai, em Frederico Westphalen, entrando também pelo caminho da pesquisa a partir do ingresso na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 1971, e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1974.

³³ Ferraro na Itália e Ferrari no Brasil.

	Janeiro no ano de 1882. Os pais de Wilson são fruto de migração interna, provenientes do município de Nova Palma (Quarta Colônia).			Janeiro no ano de 1885. Os pais de Luiz são fruto de migração interna, provenientes do Lote colonial 277, do núcleo Soturno da ex-colônia Imperial de Silveira Martins.	Janeiro no ano de 1882. Os pais de Alceu são fruto de migração interna, provenientes do município de Nova Palma (Quarta Colônia).
Tipo da fonte	Narrativa oral coletada e transcrita por Fabiana Regina da Silva, em 24 de Maio de 2012.	Relato Oral coletado em 20 de junho de 1985 por Neuza Maria Dal Molin Biancon, publicado no Livro: Aspectos Significativos da História de Frederico Westphalen, de Mary Elizabeth Cerutti Rizatti.	Narrativa oral coletada e transcrita por Fabiana Regina da Silva, em 26 de Fevereiro de 2014.	Relato Oral coletado no ano de 1996 por Breno Antônio Sponchiado, publicado no Livro: Imigração e Quarta Colônia – Nova Palma e Pe. Luizinho.	Narrativa autobiográfica publicada no Livro organizado por Beatriz Daudt Fischer: Tempos de Escola – Memórias/ano de 2011.
Ano de chegada dos pais ao povoado de Barril	1938	1922	1920	1925	1938
Tipo de escola que frequentou	Escola Confessional	Primeira Professora ³⁴ da Escola Étnica ítalo-brasileira/período de 1923 a 1926.	Escola Étnica ítalo-brasileira	Escola Étnica ítalo-brasileira	Grupo Escolar (formato da escola elementar pública, já em período de nacionalização).

Quadro 1 – Caracterização de colaboradores orais e fontes autobiográficas

³⁴ Exerceu o magistério de 1923 a 1926 na capela do Barril, em cuja área territorial encontra-se hoje o Hospital Santo Antônio. A primeira professora do povoado de Barril, seu pai era Agrimensor (RIZZATTI, 1996). Constituiu família e permaneceu no local até o final de sua vida.

1.2.4 Coleta de dados

Após mapearmos os sujeitos/colaboradores, apresentamos a eles a pesquisa e a forma como seria a sua colaboração se assim se dispusessem, informando-os sobre a necessidade de gravar os depoimentos. O segundo momento procede com a gravação dos depoimentos. Tais procedimentos se deram em suas residências, com horário e data antecipadamente agendados, e com o uso de um questionário semi-estruturado, maleável e aberto à inserção de novos elementos. As entrevistas se deram muito mais na forma de uma “conversa” por tratar-se de sujeitos mais idosos e, por isso, com necessidade de estímulos que não permitem muita linearidade, considerando as condições para as entrevistas em Meihy (2011, p. 56) com cuidados em relação às interferências e estímulos, a fim de propiciar melhores condições, inclusive às relacionadas à escolha do local e os procedimentos éticos de clareza e de apresentação das intencionalidades do trabalho.

Buscamos incitar a lembrança induzindo à narração das memórias, de forma a privilegiar um evocar agradável evitando tensionamentos e sem desviar do foco; uma interação que refletisse maior eficácia na coleta de dados, com retomadas sempre que necessário, prevendo silêncios, esquecimentos e mudanças de rumo também como potencialidades de significações a serem consideradas nas análises. Feito isso, procedemos com a coleta da assinatura da “Carta de Cessão”, documento que, para Meihy (2011, p. 148), “é um documento fundamental para definir a legalidade do uso da entrevista”, além de dar ao colaborador o poder de delimitar o tipo de uso. Diante dos depoimentos, o próximo passo são as transcrições (transposição do discurso oral para o escrito).

1.2.5 Análise dos Dados

A escolha por trabalhar com narrativas orais e escritas traz à tona os contextos dos colaboradores e suas significações. Para Meihy (2011, p. 131), “isoladas, as entrevistas não falam por si” “não se sustentam enquanto história oral”; “seriam apenas textos estabelecidos” são necessários então, “diálogos com outras séries documentais”, “cruzamentos internos e externos a ela”, já que “a dimensão social é feita na medida em que são indicados os pontos

de intercessão das diversas entrevistas”. Para tanto, as análises partem da perspectiva hermenêutica.

O exercício hermenêutico se inicia ainda na coleta dos depoimentos, o que, para Meihy (2011), é um processo atento em relação à consideração do sentido, do indizível, dos gestos, do silêncio, das emoções, do convite à interferência; o mesmo ocorre, com os colaboradores em um processo de *biografização*, “uma *hermenêutica prática*, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27).

Para Delory-Momberger (2008, p. 57-58) em *Autobiografia e compreensão hermenêutica*, a perspectiva hermenêutica se dá também na reflexão-construção biográfica, a narração como o lugar no qual o “indivíduo *toma forma*, elabora e experimenta a história de sua vida”, da mesma forma a narrativa escrita aqui efetivada, compreende, interpreta e experimenta a partir de nossos constructos biográficos aliados a outras possibilidades narrativas, a reflexão sobre seu objeto de estudo. Para ela,

A atitude hermenêutica tende a considerar essas duas práticas como os dois aspectos de um mesmo movimento: a fala/ palavra de si não é jamais puramente solipsista; ela se realiza na relação com o outro e no ajuste a uma situação de interlocução particular. Da mesma forma, a compreensão da fala autobiográfica do outro constrói-se na relação do ouvinte ou do leitor consigo mesmo e com sua própria construção biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 103).

Nesse sentido, o processo interpretativo é possibilidade de ressignificação também para o pesquisador, em um processo de *escrita de si*, revelando um duplo benefício:

A compreensão desenvolvida a partir da inteligibilidade de sua própria vida revela ao pesquisador a capacidade epistemológica de aderir a sentidos que não eram os seus e reconstruir relações significantes particulares ao seu objeto de estudo: época da história, sistema cultural, instituição, obra de arte ou personalidade histórica. O princípio mesmo de uma ciência *humana* constrói-se com base na auto-reflexão e na auto-interpretação que o homem, aqui o historiador ou o pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

A perspectiva hermenêutica nos propicia efetuar os cruzamentos necessários, interpretando-os em diálogo. Tanto as fontes (auto) biográficas e as outras fontes utilizadas, assim como o apoio teórico, são colocadas em diálogo, encontrando-se em pontos que, interpretados, respondem aos questionamentos, conduzindo-nos a uma das possíveis compreensões dos fenômenos sociais. Assim,

O trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica: assim como o hermeneuta considera o texto como totalidade com a qual se relaciona cada uma de

suas partes, o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência. [...] Da mesma maneira que, para o hermenêuta, cada parte do texto – palavra, frase, parágrafo etc. – adquire sentido no contexto da unidade superior que a contém e que o sentido do texto é produzido pelas relações das partes entre si e destas com o todo, para o autobiógrafo, o sentido se constrói na articulação da figura total da vida e suas partes (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57-58).

A efetivação da hermenêutica para Delory-Momberger (2008) em *Autobiografia e compreensão hermenêutica*, as concepções de Hans-Georg Gadamer³⁵ em *Hermenêutica em Retrospectiva*, assim como de Ricoeur em *Tempo e Narrativa* (CARVALHO, 2003), concordam epistemologicamente na consideração da efetivação na narrativa da experiência em conexão e diálogo com o contexto sócio-histórico compreendido, efetivando-se em uma interpretação, bem como o diálogo com outras séries documentais (MEIHY, 2011). Como destaca Gadamer (2007, p. 57), a interpretação parte “das experiências próprias da vida, em vista da hermenêutica da facticidade e da aposta no diálogo³⁶”. Para Carvalho (2003),

[...] tanto em Ricoeur quanto em Gadamer, poderíamos pensar que o que constitui um discurso e torna possível uma situação de comunicação é a condição de um sujeito que leva à linguagem e compartilha com outrem uma experiência. Nesse sentido, enquanto ato narrativo, a comunicação pode ser entendida como correlato da compreensão hermenêutica, com todos os seus atributos. [...] A contribuição de uma abordagem hermenêutica a partir de Gadamer e Paul Ricoeur reitera a fronteira entre sujeito e história como o ambiente epistêmico por excelência da pesquisa biográfica e rompe com uma possível orientação realista.

As variáveis que compõem a pesquisa e o exercício epistemológico do pesquisador, ambos em diálogo, são direcionados em torno daquilo que objetiva-se compreensão, de acordo com Gadamer (2007, p. 115), não se refere à inversão da direção do pensamento, mas ao adequado direcionamento do pensamento em vista daquilo que está em questão. É nesse sentido que nossas escolhas para desenvolver esta pesquisa partem.

³⁵ Hans-Georg Gadamer é filósofo, influenciado em sua teoria pela fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger e a forma de linguagem por ele proferida durante as aulas, com quem, se pós-doutorou.

³⁶ Em relação ao diálogo, Gadamer (2007) o situa numa esfera de significação: O que é um diálogo? Certamente pensamos em um processo entre seres humanos, o que apesar de toda extensão e infinitude potencial possui uma unidade e harmonia próprias. Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo [...] o diálogo possui uma força transformadora. Onde o diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou. Assim, o diálogo encontra-se em vizinhança particular com a amizade. Só no diálogo (e no rir-com-o-outro que é comum um consenso transbordante sem palavras), amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunidade na qual cada um permanece o mesmo para o outro, porque ambos encontramos outro e no outro se encontram a si mesmos.

CAPÍTULO 2 – COLONIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO ÉTNICA: A FORMAÇÃO DO POVOADO DE BARRIL

Neste capítulo, teceremos reflexões em torno da categoria *Colônia* e o processo de colonização do Brasil, para então pensarmos tal ação no local, sua constituição étnica e as relações interétnicas enquanto exercício da etnicidade, no período delimitado em nossa questão de pesquisa. Tais reflexões se empenham em destacar particularidades e pontos de apoio que nos auxiliem para a compreensão de evidências que implicam a constituição dos processos educacionais. Tessituras a partir de uma relação contínua do local com o global.

Para uma compreensão das implicações socioeconômicas e políticas que definem transformações no conceito da categoria *Colônia*, contamos com as contribuições teóricas de Giron & Bergamaschi em: *Colônia, um conceito controverso*, também, Zarth (1997) e a *História Agrária do Planalto Gaúcho*, retratando um processo de colonização que determinou uma mudança no perfil da região, à qual pertence nosso local de pesquisa, destacando interesses tanto políticos quanto econômicos e territoriais em uma visão crítica; ainda, Roche (1969) e sua clássica publicação em um detalhado estudo em relação à Colonização Alemã no Rio Grande do Sul, trazendo importantes informações em uma visão ampla do processo, dividindo a colonização do território brasileiro em duas decisivas fases: a primeira e a segunda.

A colonização também é pensada por outros autores que tratam de tal assunto, entre eles Caio Prado Júnior, Altiva Pilatti Balhana, Breno Antônio Sponchiado (2000)³⁷, entre outros. Não obstante, as concepções variam um pouco. Muitos deles pensam o espaço colonizado apenas como ocupação e povoamento por imigrantes. Porém, ambos trazem à tona características peculiares e únicas e suas produções se dão em contextos, tempos e espaços diversos.

A etnicidade e suas questões despertam discussões em âmbito mundial, ainda no século XIII, aprimorando-se a partir de variadas abordagens teóricas a partir do século XX, quando pesquisadores sociólogos e antropólogos dos Estados Unidos e, posteriormente, da França, passam a pensar nessas configurações que se tornam mais relevantes, principalmente, a partir dos processos de imigração que ocorrem de forma acentuada nesse período. O marco

³⁷ A dissertação de Breno Antônio Sponchiado: *O Positivismo e a Colonização do Norte do Rio Grande do Sul*, publicada no ano de 2000.

desses estudos é o trabalho de Fredrik Barth, retratando o étnico não como algo estabelecido e estático, mas como algo dinâmico e em constante reformulação, publicado em 1969. Posterior a Fredrik Barth, os autores Poutignat & Streiff-Fenart, nas *Teorias da Etnicidade*, já no século XX, discutem as questões tangentes à etnicidade e as diferentes abordagens, grupos étnicos e relações interétnicas. As discussões apoiam-se também nas contribuições teóricas de Lúcio Kreutz, Terciane Ângela Luchese e Giralda Seyferth.

As Teorias da Etnicidade desvelam o tema a partir de paradigmas primordialistas, sociobiológicos, instrumentalistas, mobilizacionistas, neomarxistas, neoculturalistas e interacionistas. Sobre tais apoios, considerando à implicação da etnicidade na constituição dos processos educacionais questionadas em nosso problema de pesquisa, teceremos nossas considerações em uma abordagem teórico-instrumentalista.

2.1 Colônia e Colonização: a dinâmica socioeconômica e política e a trajetória conceitual.

A dinâmica da categoria *colônia*, que está para a *colonização*, concretiza o delineamento de divisões territoriais, políticas e econômicas. Tal categoria, desde o “descobrimto” do Brasil pelos portugueses, transforma-se e reordena-se, sublinhando novas definições. Tais definições, em alguns momentos, estão voltadas a interesses exclusivamente políticos e de domínio territorial, já em outros, os interesses definem-se exclusivamente econômicos. O que faz perceber, de imediato, que a discussão em torno do conceito de *colônia* é perpassada por uma dialética que descortina uma amplitude muito maior do que um simples espaço geográfico destinado a imigrantes colonizadores: configura-se num contexto que sofre formulações e (re)formulações, conforme as condições pelas quais é permeada e objetivada.

Para Giron & Bergamaschi (1996, p. 65), o conceito varia no transitando entre “o macro e o micro” “desde a colônia que era o Brasil quanto à Metrópole-Portugal, mudando somente com a Proclamação de sua Independência em 1822, até o lote de terra recebido pelos colonos”. Nesse sentido, o Brasil conhece seu primeiro conceito de colônia a partir dele mesmo, em detrimento de interesses econômicos e políticos de Portugal. Porém, o conceito que define *colônia* no período do Brasil-Colônia torna-se muito diferente do conceito que podemos aplicar às colônias que se organizaram em outro momento singular.

Nesse contexto, a diferença entre o colonizador e o colonizado é a posição socioeconômica e política que ele ocupa, ou seja, um processo de colonização significa por em prática interesses tanto de Estado ou de classe (colonos, latifundiários, pecuaristas, empresas colonizadoras) e mudam conforme as condições que melhor se adaptam ao momento vivenciado e prioridades estabelecidas por quem comanda ou tem posição favorecida nas situações de centralização de poder. Conforme Giron & Bergamaschi (1996, p. 16), Alfredo Bosi no livro: *Dialética e Colonização*, “analisa a dialética do conceito a partir da etimologia da palavra colônia”.

“Colo” significou na língua em Roma, eu moro, eu ocupo a terra e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo [...] Colo é matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar.

As autoras ampliam a reflexão, destacando que

A colônia é o espaço da exploração econômica da produção e o da sujeição dos nativos e de sua cultura aos conquistadores. O colonizador (aquele que cultiva a terra e a possui) é também o conquistador que escraviza o nativo, destrói sua cultura e impõe a ele a sua própria cultura. A terra, a cultura, os bens e os “íncolas”, passam a ser propriedade dos conquistadores, podendo ser usados e destruídos. O processo de colonização é o da conquista da terra, o desalojamento dos nativos e sua destruição. **O colonizador é o conquistador a serviço da metrópole. Ao concluir a tarefa da conquista, o conquistador torna-se colono.** Colono não era apenas um súdito português que vivia na Colônia, constituía o produto de sua cultura e da cultura dos “íncolas”. [...] **O colono é tanto agente de destruição como de construção de uma cultura nova que nega a portuguesa e afirma uma cultura de síntese de várias culturas** (GIRON & BERGAMASCHI, 1996, p. 16, grifo nosso).

Colonizar é colocar interesses em prática, um processo quase sempre, nada democrático entre colonizador e colonizado, por vezes violento e de imposição cultural. Após a Proclamação da Independência, o “recém-instalado governo brasileiro passa a organizar colônias de estrangeiros, para ocupar e defender o território brasileiro e para garantir a posse de terras” (GIRON & BERGAMASCHI, 1996, p. 66). Por isso, não são introduzidos colonos súditos dos países que possuem colônias na América.

Giron & Bergamaschi (1996, p. 15-20) destacam iniciar-se aí um período de reestruturação política e, dentre as ações, é outorgada a Constituição de 1824, documento em que os legisladores decidem que seu território será dividido em províncias, passando essas ao desígnio do Poder Executivo Imperial, sem qualquer autonomia administrativa. Assim, a denominação relacionada ao Brasil passa a ser usada para as áreas de povoamento e fixação de estrangeiros. Essas áreas tornam-se disponíveis e passam a serem *colônias* de domínio do

Império. Nesse período, as colônias são voltadas para interesses políticos e de manutenção de territórios.

No processo que se delineia até 1850, o domínio de territórios se faz mais importante que os objetivos econômicos. Conforme Giron & Bergamaschi (1996, p. 66), “os objetivos econômicos são previstos para serem atingidos há médio prazo, e, mais importante que a produção, parece ser a ocupação da terra”. A estratégia de povoamento das fronteiras passa a ser providência imediata para a manutenção de territórios após a Proclamação da Independência.

Conforme Roche (1969, p. 10-17), a imigração alemã inicia-se logo depois da Proclamação da Independência e da vitória do Brasil sobre Buenos Aires e Montevidéu na primeira Guerra Cisplatina³⁸, fato esse que se dá em meio às disputas pela ocupação e posse territorial, encerrado em 1821. No Sul do Brasil, a imigração fazia parte da política de povoamento do extremo Sul fronteiro com os países da Bacia do Prata³⁹, por tratar-se de uma região altamente estratégica em termos geopolíticos (ZARTH, 1997, p. 52-53).

A partir da Lei de Terras⁴⁰, conforme Giron & Bergamaschi (1996, p. 67), tal processo “adquire nova conotação” e o interesse econômico passa a sobrepor o político; “o Estado dirige e participa do processo, financiando e apoiando a iniciativa privada”, em tal fase e a *colônia* passa a ser um “empreendimento econômico”. A regulamentação em lei quanto à valorização da terra resulta no incentivo à entrada de trabalhadores estrangeiros. As regiões e terras devolutas até então e com pouca população, passam a ser comercializadas e ocupadas tornando-se um negócio altamente lucrativo, fortalecido, ainda, com as leis que aos poucos buscam extinguir a escravidão.

No contexto mundial, a Revolução Industrial⁴¹ que se dá a partir do século XVII na Inglaterra, com desenvolvimento tecnológico na indústria propiciando uma maior produção,

³⁸ Conforme Roche (1969, p. 16), representou a guerra pela incorporação da Província Cisplatina ao reino luso-brasileiro.

³⁹ Por países da Bacia do Prata, compreende-se Uruguai, Paraguai, Brasil, Argentina e Bolívia.

⁴⁰ Conforme Zarth (1997, p. 43), a partir da Lei de Terras de 1850, regulamentada em 1854, todas as terras tidas como devolutas tornaram-se objeto de venda pelo governo. A ocupação de terras não mais poderia ser “mansa e pacífica”, na expressão usada na época, mas sim através da compra. Dessa forma o acesso à terra, do ponto de vista legal, ficou difícil para as camadas pobres da população camponesa, mas nem tanto para as elites locais que além de regularizar suas propriedades procuraram avançar ou incorporar novas áreas onde viviam muitos posseiros pobres sem poder para reagir. Ainda, a Lei de Terras destacava que: Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. Excetuam-se as terras situadas nos limites do Império com países estrangeiros em uma zona de dez léguas, as quais poderão ser concedidas gratuitamente. Tal lei, da forma como foi pensada, acabou por impedir o acesso de ex-escravos e homens livres, porém, pobres e sem intrusão, do acesso a terra, este foi o caso da maioria dos nacionais que residiam em locais de colonização, ou, que trabalhavam como peões de fazenda.

⁴¹ A Revolução Industrial foi um longo processo ocorrido durante os séculos XVII e XVIII, pelo qual a

“acumulação de capital, e acesso a reservas de recursos naturais” (MARIN, 1999, p. 8) dá ao país, domínio no mercado internacional.

Interessada em ampliar o mercado consumidor dos produtos que industrializava, a Inglaterra passou a fazer pressões para suprimir o tráfico de escravos para o Brasil. Com isto queria forçar a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, garantindo assim mais compradores para os seus produtos no Brasil (MARIN, 1999, p. 16).

Marin (1999, p. 13-17) destaca, também, que além da necessidade Inglesa de vender seus produtos e expandir o comércio, o Brasil já estava em dívida com os bancos ingleses devido aos “empréstimos para investimentos na lavoura, maquinário e transportes”, além de empréstimos para Portugal, inclusive para “a “fuga” da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808”. O Brasil, no período, embora possuísse muitas riquezas e potencialidades econômicas, não tinha como explorá-las suficientemente. Nessas condições, acaba dependendo dos abusivos valores dos maquinários adquiridos na Inglaterra. Essa dependência aumentaria com a libertação dos escravos e a diminuição da disponibilidade de mão-de-obra.

Esses fatores, que reforçados pela promulgação da Lei Bill Aberdeen ⁴², no Parlamento Inglês, foram determinantes para que a pressão Inglesa quanto à libertação dos escravos no Brasil surtisse os efeitos que as ideias liberais da Revolução Francesa não haviam surtido, apesar da pressão exercida por alguns intelectuais do país que voltavam de seus estudos no exterior. Determinação que faz com que a Inglaterra inicie uma verdadeira “cruzada” na intenção de fiscalizar navios que realizassem tráfico ilegal. Assim, promulga-se, no Brasil, “a Lei Eusébio de Queirós, de 4 de setembro de 1850, que extinguiu definitivamente o tráfico internacional de escravos” (MARIN, 1999, p. 22).

Os fazendeiros não aceitavam extinguir de uma vez por todas a escravidão, então esse processo foi efetivando-se aos poucos; cria-se a Lei do Ventre Livre (1874)⁴³ e a Lei dos Sexagenários (1885)⁴⁴. Porém, a libertação dos escravos também está associada à Lei de Terras, que só é pensada a partir desse período; ou seja, o acesso à terra havia sido limitado aos que tivessem condições aquisitivas, possibilidade quase intangível a ex-escravos. Esses ex-escravos, por sua vez, por não terem condições de sustentar-se, local onde ficar, outra

Inglaterra passou de uma estrutura fundamentalmente agrícola e artesanal para outra, urbana e industrializada (MARIN, 1999, p. 8).

⁴² Lei promulgada em 1845, no Parlamento Inglês. “Daí em diante o tráfico seria tratado como pirataria, e a apreensão de qualquer navio utilizado neste comércio seria um ato legal” (MARIN, 1999, p. 21).

⁴³ Previa que filhos de escravos nascidos a partir deste ano, receberiam a condição de homens livres para desenvolverem as atividades de trabalho como os desejassem, não pertencendo mais aos senhores donos de seus pais.

⁴⁴ Garantia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade.

profissão a exercer, continuariam trabalhando para os proprietários das fazendas, garantindo, assim, mão de obra barata; enquanto isso, o acesso à terra estaria voltado aos trabalhadores estrangeiros.

Conforme Giron & Bergamaschi (1996, p. 25-26), a partir da Lei de 1850, que criminalizava o tráfico internacional e a prática de comércio de seres humanos, necessitava-se da “busca de mão-de-obra livre para a lavoura cafeeira e a agricultura nacional”. Posteriormente, em 1879, conforme Marin (1999, p. 6), criou-se a “Lei de Locação e Serviços que, voltada principalmente para os imigrantes, regulamenta o trabalho livre”. Nesse sentido, o incentivo à imigração para o país, no período, tem implicações que nascem também de um processo que resulta da gradual libertação dos escravos e da necessidade de mão de obra barata para as fazendas de café. São definições que tornam a “*colônia* como o espaço de transição entre o sistema escravista e o trabalho livre e o sustentáculo do latifúndio” (GIRON & BERGAMASCHI, 1996, p. 67).

Os conceitos de colônia entre 1850 e 1889 variavam de acordo com seus tipos: particulares e imperiais. As imperiais se encaixam no sistema de colonização, já as colônias particulares estavam mais para um processo de inserção de imigrantes e assim se subdividiam: de parceria⁴⁵, mistas e de proprietários e previam acordos entre imigrante e proprietário que, na maioria das vezes, excluía a posse, cada uma delas estava organizada de acordo com as relações de produção e de fluxo de capital estabelecidas.

Nesse período, são chamados de *colonos* os trabalhadores estrangeiros que vêm para substituir a mão de obra escrava nas fazendas e “as *colônias* são as terras onde são fixados” (GIRON & BERGAMASCHI, 1996, p. 29). Nessas propriedades, desenvolviam-se relações de exploração dos colonos, iniciando-se pelo fato de que a relação com os proprietários era de endividado, no caso das colônias de parceria, tinham de pagar a eles os custos de sua viagem para chegar ao Brasil. Na verdade, a concepção que se tinha em relação ao imigrante era de que ele substituiria a mão de obra escrava e viveria em condições não muito diferentes, sem direitos civis e em dependência aos latifundiários, sujeitos às condições que lhes eram impostas em troca de sobrevivência.

No caso das colônias de proprietários - empresas colonizadoras, para Giron & Bergamaschi (1996, p. 34), estas aproveitaram “as vantagens oferecidas pela Lei de Terras”

⁴⁵ Para Marin (1999, p. 34), a parceria era o “contrato de trabalho no qual o proprietário da terra cedia uma parte desta ao trabalhador para ser cultivada. Os lucros eram repartidos conforme fosse estipulado previamente”. A autora cita como exemplo a experiência efetivada na Fazenda Ibicaba em São Paulo, cujo proprietário fora o Senador Nicolau de Campos Vergueiro, onde o tratamento era de exploração semelhante ao dispensado aos escravos.

para negociar a compra e venda destas. Dentre alguns benefícios, pode-se destacar que terras e regiões despovoadas poderiam ser adquiridas pelas empresas e por particulares por preços acessíveis, com prazos de cinco a dez anos de carência em relação ao pagamento total. Para medir as terras e demarcar os lotes, havia subsídio do governo através da hipoteca das terras ou de empréstimos, além do fato de não estarem obrigados a oferecer infraestrutura aos colonos, tais como estradas, escolas, médicos, entre outros.

Para Giron & Bergamaschi (1996, p. 37), as empresas colonizadoras objetivavam o lucro com a comercialização dos lotes e a valorização das terras que possuíam. Ainda, destacam que “diante do avanço das companhias colonizadoras no Rio Grande do Sul, o presidente A. A. Borges de Medeiros afirmava que ‘a sistemática exploração individual das terras do patrimônio público assumiu as proporções de escandalosa indústria’”; referia-se ao escandaloso processo de exploração imobiliária que se dava no momento, não respeitando nem terras públicas, nem particulares. Nesse contexto, muitas terras já vendidas seriam ilegalmente vendidas outra vez pelas empresas colonizadoras. Isso fez com que muitos proprietários viessem a pagar duas vezes pela sua propriedade ou, então, nunca viessem a possuí-las oficialmente.

As colônias oficiais a partir da Lei de Terras e anteriores à Proclamação da República são definidas como imperiais e provinciais e, apesar das limitações do sistema de colonização oficial, “oferecia melhores condições de infraestrutura do que o de colonização particular”. Essas “tinham as picadas abertas pela administração, trabalho que era realizado pelos colonos em troca de pagamento da jornada, ou na redução das suas dívidas” (GIRON & BERGAMASCHI, 1996, p. 39-41).

As estruturas disponibilizadas, nas colônias oficiais, eram tidas como melhores que a das particulares, o Estado partia do princípio de que com condições de escoar a produção, aumentaria rapidamente a mesma e, conseqüentemente, a renda dessas colônias, retratado em Giron & Bergamaschi (1996, p. 41), como interesse de promoção da prosperidade nas colônias. Em curto prazo, essa mesma renda seria suficiente para cobrir os custos das obras. Porém, nem todas recebiam esta atenção.

Transmitia-se, ao colono, a ideia de que o mesmo era um trabalhador livre. Giron & Bergamaschi (1996, p. 42-5) destacam que o controle público era imposto sobre a colônia, mas não sobre o trabalho e a produção. Porém, a liberdade para os imigrantes limitava-se à possibilidade de sobreviver sem patrões, pois possuíam títulos provisórios de suas propriedades, o que significava que sua sobrevivência e propriedade estavam em risco se não exercessem seu trabalho com dedicação de forma a cumprir com seus compromissos -

condições impostas ao ser-lhes concedido o direito a terra, sabendo-se que nem todos conseguiam. Os *colonos* eram considerados, pela “elite brasileira e pelo presidente da Província do Rio Grande do Sul, como escravos estrangeiros, a quem se ‘concediam’ terras, mas não direitos civis” (GIRON & BERGAMASCHI, 1996, p. 43).

Durante o século XIX, no período Imperial, os detentores de poder econômico e, principalmente, político, no país, eram os produtores de café em São Paulo e de Leite em Minas Gerais (a elite brasileira), que em regime de oligarquias assumiam influência política direta nas ações do Estado conforme suas demandas e interesses, estando assim por longo período. Soma-se a isso o fato de que a realidade dos estrangeiros que adentram o país no século XIX, é de não portadores de direitos civis como o voto. Posteriormente, quando o adquirem, os trabalhadores das fazendas ⁴⁶, imigrantes ou não, eram coagidos a validar a escolha de seus empregadores.

A condição de não acesso aos direitos civis era vista com desaprovação pelos países que possuíam intenções de disponibilizar contingentes para emigrar, revertendo-se em um entrave para a imigração no Brasil durante o século XIX. Algumas mudanças, nesse sentido, só virão a ocorrer no final do século, com a Proclamação da República sobre a influência das idéias liberais contra o absolutismo monárquico e de direitos individuais (igualdade de direitos), repercutidas a partir das Revoluções⁴⁷, Gloriosa na Inglaterra e Francesa⁴⁸. Os direitos individuais foram determinantes para que se aumentasse a entrada de imigrantes.

Para Roche (1969, p. 117) a colonização do território brasileiro divide-se em duas fases distintas: a Primeira (Império) e a Segunda Fase⁴⁹ da colonização dirigida (República). No final do século XIX, as colônias oficiais imperiais deixam de existir, encerrando a Primeira Fase da Colonização Dirigida. Os imigrantes, conforme Giron & Bergamaschi

⁴⁶ Trabalhadores em perspectiva de imigração, conforme Borges Pereira (2006), advindos da primeira fase da colonização, visando substituir a mão-de obra escrava nas fazendas.

⁴⁷ Para Marin (1999, p. 8), “a palavra Revolução nem sempre significa conflito, enfrentamento ou confronto direto com uso de armas”. Destaca ainda, que “a palavra é empregada para expressar grandes transformações da sociedade, sejam elas econômicas, tecnológicas, sociais, políticas”.

⁴⁸ Para Marin (1999, p. 9) “a Revolução Francesa marca o início da chamada Idade Contemporânea. Acontece na França, no final do século XVIII, e foi conduzida pela burguesia, que pretendia destruir os privilégios seculares de que gozavam o rei, os nobres e o clero”. Destaca que “na sua luta para destruir as velhas estruturas – o Antigo Regime -, os revolucionários franceses apoiaram-se num novo conjunto de idéias e conceitos que aos poucos foi destruindo os alicerces da ordem tradicional”. Ainda, “proclamaram a soberania dos povos e promoveram a criação de novas formas de governo mais representativas da vontade popular. Afirmaram o respeito à superioridade das leis e aos direitos naturais dos homens”.

⁴⁹ Roche (1969) divide a colonização do país considerando-o um período de significativa entrada de estrangeiros, em duas fases de colonização dirigida: a primeira (1824-1889) sob a competência do Império e a segunda (1890-1914), sob a competência de governos central e local. Durante o século XIX, em uma primeira fase, fundaram-se as chamadas Colônias Velhas e, na primeira metade do século XX, a segunda fase, as Novas Colônias.

(1996, p. 47) “mantiveram-se denominando suas pequenas propriedades de ‘colônias’; como sinônimo de dependência econômica, política e cultural, o lote denominado de ‘colônia’ mantém os antigos laços de subordinação do colono com o novo país”. Ademais, o lote denominado de “colônia” passou a designar o habitante da colônia, o “colono” (GIRON & BERGAMASCHI, 1996, p. 47).

Entre 1890-1914, segue-se o período da Segunda Colonização Provincial. Na Constituição Republicana, em 24 de fevereiro de 1891, nas atribuições em matéria de colonização, destacava-se que, devido às disputas entre governo central e local, referente ao processo de colonização:

O movimento pendular que, periodicamente, fez passar a administração da colonização do governo central para o governo local parece estar definitivamente suspenso pelo texto do artigo 64 da Constituição Federal, que transferia aos Estados, membros da Federação, a propriedade das terras públicas situadas em seus respectivos territórios. O governo local podia, enfim, dispor dessas e fixar as modalidades de utilização ou cedência delas (ROCHE, 1969, p. 118).

A legislação para a gestão da colonização só consegue um acordo e é reformulada em 1895. Conforme Roche (1969, p. 120), “só em 1895 a Lei Orçamentária transferiu aos Estados o serviço de colonização”. Esse marco de emancipação das colônias oficiais libera ao Estado do Rio Grande do Sul, assim como a outros da Federação, a coordenação desse processo como lhes interessasse.

Assim, a administração ficou sob a responsabilidade do Estado e das empresas colonizadoras. Conforme Giron & Bergamaschi (1996, p. 53),

A colônia como empresa particular através das empresas colonizadoras, se apresenta de duas formas: as particulares e as associadas ao Estado; deixa de ter fins estratégicos para o país, visando à valorização das terras através do povoamento de regiões despovoadas, vendendo lotes com em média 25 há, à vista, com desconto ou no prazo em prestações.

Com a responsabilização do governo do Estado para a gestão da colonização, Roche (1969, p. 122) destaca que este criou, de um lado, uma “Diretoria de Terras e Colonização e, de outro lado, cargos de funcionários locais: dois agentes incumbidos de receber os imigrantes em Rio Grande e Porto Alegre, um diretor e uma comissão na sede de cada colônia, além de um agrimensor para demarcar os lotes nos núcleos”. Isso acaba onerando custos ao Estado. Giron & Bergamaschi (1996, p. 52) destacam que, sob tal condição, “Borges de Medeiros impõe, em 1903, o imposto territorial, procurando legitimar a posse da terra e garantir fundos para a colonização, que atingiu tanto a grande como a pequena propriedade,” tornando o “Estado o gestor das terras públicas e privadas”, ou pelo menos, em relação aos custos

técnicos, burocráticos e estruturais que se destinavam a esse processo. “*A terra era do governo, escolhia um pedaço e o governo vendia, podia escolher duas quarta de terra... não sei te dizer*” (Olívia).

A primeira metade do século XX demarca significativas mudanças nos rumos do país, tanto econômicas, quanto sociais e culturais⁵⁰, que não se devem apenas à nova realidade da República e suas mudanças políticas e organizacionais, mas também aos reflexos tardios da Revolução Industrial na Inglaterra e à influência das duas grandes Guerras Mundiais (1914-1917 e 1935-1945), impulsionando o desenvolvimento de pequenas indústrias e das atividades agropecuárias que, juntamente com o restante das indústrias nacionais, passaram a ter a responsabilidade de abastecimento do mercado interno e, em alguns casos, até mesmo do mercado externo.

Se na primeira fase o Império incentivou a entrada de imigrantes no país, principalmente como estratégia de povoar as fronteiras, a partir da Proclamação da República, e início do século XX, a imigração e colonização visam trazer um contingente ainda maior de imigrantes que complementariam a mão de obra para maximizar a produção nas fazendas e nas extensões territoriais sem populações, de modo a efetivar a exploração capitalista⁵¹ decorrente da negociação de lotes pelas empresas colonizadoras ou pela colonização oficial, tornando esses lotes responsáveis pela produção de alimentos e conseqüente fortalecimento do mercado nacional, a partir de relações comerciais com vários locais do mundo.

As empresas colonizadoras tinham a concepção de colonização pautada na obtenção indiscriminada de lucro. Pensava-se em tirar o maior proveito possível da atual condição dos pretendentes ao colonato, mantendo-os em sua dependência inclusive através da compra de insumos e implementos para o início da produção.

Além da necessidade de produção de alimentos e exploração capitalista, muitas outras questões estavam envolvidas no interesse para a entrada de estrangeiros no Brasil; entre elas, as influências do Eugenismo⁵² e do Darwinismo⁵³ em torno do melhoramento genético e

⁵⁰ Para Chartier (1990), entende-se a cultura enquanto prática, um conjunto de significações comunicadas pelos indivíduos de um determinado grupo, por meio de suas interações.

⁵¹ Marin (1999, p. 15) destaca o Capitalismo como “modo de produção predominante na Época Contemporânea, cuja característica básica é a concentração da propriedade dos meios de produção na classe burguesa e a total expropriação da classe operária”.

⁵² Conforme Veiga (2007, p. 212) o termo *eugenia* foi cunhado pelo inglês Francis Galton (1822-1911), que investigou a transmissão de caracteres hereditários e por meio dela exprimiu sua visão sobre as sociedades dos “bem nascidos. Os “bem nascidos” é uma referência aos que possuíam corpo e mente são, além de, não pertencerem às “raças nocivas” à sociedade, referindo-se aos não brancos, fortalecendo o racismo. [...] decorrente da perspectiva evolucionista da biologia, destacou-se a eugenia como saber que se preocupou em melhorar a espécie humana a partir dos estudos sobre hereditariedade genética. Tais estudos indicaram, entre

branqueamento da população. No Rio Grande do Sul, tais influências foram fortemente incorporadas em face da eminência positivista adotada pelos dirigentes políticos do estado. A escolha dos imigrantes era perpassada por questões ideológicas. Os requisitos visados para o bom imigrante eram ser da raça branca, trabalhador e dotado de moral (SEYFERTH, 2003).

Se na primeira fase aqueles que imigraram para ser mão de obra nas lavouras de café e povoar as primeiras colônias, principalmente as do Sul do país, mas também, em São Paulo, Rio de Janeiro, entre outros locais, caracterizou-se por uma maior homogeneidade étnico-racial, tendo pouco contato com outros agrupamentos étnicos. A segunda fase já se compõe de forma mais mista etnicamente, é momento de grande movimentação de uma migração interna no país, liberando populações excedentes das antigas colônias para as novas colônias, o que Roche (1969) denomina enxameamento⁵⁴.

A colonização no Rio Grande do Sul, conforme Zarth (p. 14) se consolida até 1920, partindo, então, para outras regiões, como Paraná e Santa Catarina. Na segunda fase, a colônia passa a ter fins deliberadamente voltados para o fator econômico em função da venda de lotes e produção agrícola, mas também representou a efetivação de aspirações políticas. Tais populações, inseridas na pequena propriedade, veem-se fortalecidas e acabam enfraquecendo o poder das oligarquias, gestando um novo momento político que, no Rio Grande do Sul, é voltado para a centralização de poder.

Dessa forma, o que fora inicialmente pensado pelo governo imperial como forma de tornar esses locais desocupados de populações, improdutivos para o país, ocupados por pessoas que viessem a constituir suas famílias e preencher essas lacunas demográficas, representando presença em locais despovoados e fronteiriços, transforma-se posteriormente em um dos maiores “negócios de exploração capitalista”, amparados pelo Estado; o capital, precisa do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação, não há evidência de que o capital global tenha encontrado um instrumento mais eficaz (WOOD, 2003, p. 8).

outras coisas, para a caracterização das distinções raciais, estabelecendo hierarquias a partir das competências e insuficiências embutidas nas cores [...] (Veiga, 2007 p. 9).

⁵³ Veiga (2007, p. 211) destaca os estudos de Charles Darwin (1809-1882) em função de sua teoria da evolução das espécies na biologia.

⁵⁴ Devido o esgotamento das terras das Colônias Velhas, além do excedente populacional, procedeu-se um processo de emigração para novas zonas de colonização (ROCHE, Jean, 1969, vol. I, p. 319).

2.1.1 Condições externas que tornam disponíveis os contingentes populacionais que povoam as colônias do Rio Grande do Sul

O incentivo para a imigração é fortalecido aproveitando as crises em alguns países. Para os países que disponibilizaram esses contingentes populacionais, os interesses também eram muitos, entre eles: o excedente populacional, crises econômicas e políticas, lucros com a imigração que dariam entrada após as negociações, aliviando-os momentaneamente das necessidades, somados, ainda, às constantes disputas territoriais. As imigrações representaram significativos contingentes que adentraram o Brasil na primeira e segunda fase.

No caso da Alemanha, no século XIX, elimina-se a servidão da gleba, considerado um entrave para a mecanização, colocando, assim, os servos emancipados à margem da terra, resultando em trabalhadores sem terras, mendicância, vagância e pequenos furtos, levando-os a imigrarem (informação verbal)⁵⁵. No meio urbano, a indústria existente não absorvia a mão de obra disponível, somado ao excedente populacional e o descontentamento em questões políticas. Conforme Kreutz (1991, p. 13), “não havia colônias para repassar os excedentes populacionais” associando, ainda, “uma expansão industrial relativamente tardia para absorver os egressos do campo”. Seyferth (2003) destaca que as colônias alemãs no Rio grande do Sul, durante o período imperial, concentravam-se no Vale do Rio dos Sinos, no Vale do Taquari, Jacuí e Caí. E, assim como as outras, posteriormente, espalharam-se pelas Novas Colônias.

No caso da Itália⁵⁶, a possibilidade de imigração para o Brasil surge como uma solução para as muitas dificuldades encontradas na profunda crise camponesa a partir de 1870, tornando disponível, para a aventura transoceânica, um contingente de força de trabalho interno impulsionada pela impossibilidade de manter a posse da terra (BRASIL, 2000). Nesse contexto, os imigrantes italianos no Brasil, em sua maioria, vinham das regiões do norte da Itália, motivados por não acompanhar as mudanças exigidas pela introdução de relações de produção capitalistas no campo. Conforme Bertanha (2011), a partir da década de 1870, mais de 1 milhão de imigrantes advindos da Península Itálica chegaram ao Brasil e se instalaram no

⁵⁵ Palestra apresentada por Martin Dreher no II Seminário Internacional Diálogos Interculturais. Brasil e Países de Língua Alemã, Santa Maria, 17 de outubro de 2013.

⁵⁶ Os imigrantes para cá destinados, saíram do recorte territorial do Continente Europeu, na época definido como Península Itálica, responsável pelo envio de um dos maiores contingentes populacionais principalmente para o sul do Brasil, durante os séculos XIX e XX. Posteriormente, esse recorte passa a ser a hoje Itália. Desta forma, optamos por usar a atual definição ao tratar desses, de modo a facilitar a localização geográfica do leitor.

Norte e Noroeste e em províncias do Sul, como pequenos proprietários. No Rio Grande do Sul, instalaram-se em cidades como Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Flores da Cunha, Guaporé, Garibaldi, Nova Palma, Alfredo Chaves, entre outras (BRASIL, 2000).

Na Polônia, a situação da população também estava precária, tendo grande parte de sua população trabalhando no meio agrícola, em péssimas condições e em terras que não eram suas, muitas haviam sido usurpadas por grandes proprietários das nações que a dividiam: Áustria, Rússia e Prússia, para os quais, passaram a trabalhar em regime de exploração.

O início da imigração polonesa no Rio Grande do Sul aconteceu em 1875, quando 26 famílias oriundas do norte da Polônia fixaram-se na Colônia Conde D'Eu, (hoje município de Carlos Barbosa). Porém, sua maior expansão foi nos anos em 1889 e 1890 com a chamada “febre brasileira”, em que muitos imigrantes por intermédio da forte propaganda das companhias de navegação e incentivos governamentais brasileiros decidiram emigrar para o Brasil (MALIKOSKI, 2013, p. 591).

São motivações que, associadas à garantia dos direitos civis e de posse da terra, fazem com que entre o final do século XIX e XX um expressivo número de imigrantes emigrados de vários locais do mundo - Itália, Alemanha, Espanha, Japão, Polônia⁵⁷⁵⁸, entre outros - viessem para o Brasil, inserindo em regiões como o Sul do país.

2.1.2 Colonizando o Planalto Gaúcho

A ocupação dessa região situa-se, então, na Segunda Fase de Colonização Provincial, que ocorre de 1890 até 1914 e, a partir dessa data como “liquidação colonial”. Conforme Roche (1969, p. 117), “o governo do Estado, tendo recebido atribuições mais amplas, desenvolveu as colônias anteriormente fundadas pelo governo imperial e criou novas colônias, dando à Direção de Terras e Colonização, após 1914, a preocupação de legitimar propriedades e emancipar esses núcleos”.

O Planalto gaúcho, para Roche (1969, p. 188) “é a última zona pioneira do Rio Grande do Sul. Sua ocupação foi iniciada a partir de 1915, concluiu-se durante a Segunda Guerra Mundial”. Quanto à delimitação geográfica:

⁵⁷ Optou-se por referenciar às definições atuais desses países.

⁵⁸ A Polônia, no período que se dá a imigração para o Brasil, não era unificada, ou seja, seus territórios não compreendiam o que se compreende hoje, conforme Gardolinski (1976, p. 14-15-18), a Polónia no final do século XVIII, encontrava-se dividida pela Prússia, Áustria e Rússia.

[...] Tem por limite oriental, o Rio Uruguai, e ocidental, o da floresta. Forma, pois, o amplo quadrilátero de cerca de 100 quilômetros de largura por 200 quilômetros de comprimento, entre Iraí e São Luiz Gonzaga, isolado das outras colônias pelas zonas de campo de São Borja, São Luiz, Santo Ângelo e Palmeira, e onde as formas topográficas foram acentuadas pelos pequenos vales que descem paralelamente para o Uruguai (ROCHE, 1969, p. 188).

A região é estratégica em termos de fronteira, por isso, há muito já se pensava seu povoamento. Para Zarth (1997, p. 56), “a preocupação de criar colônias nas matas do Alto Uruguai como forma de povoar a fronteira com a Argentina sempre foi um objetivo dos governos imperial e provincial durante o século XIX”; destaca, ainda, que a ideia “foi intensificada após a Guerra do Paraguai, de 1835 a 1845”. Porém, só viria a ser totalmente povoada já no século XX.

Colonizar, nesse caso específico, não significou somente povoar regiões despovoadas do Estado, considerando que já existiam, embora em pequeno número, populações nesses locais, embora em pequeno número; mas sim uma reconfiguração nos mais amplos sentidos, pela inserção populacional, pelos objetivos políticos, pela necessidade de intensificar a proteção fronteiriça, a produção capitalista articulada às pequenas propriedades que produziriam excedentes e, mais ainda, pela visão positivista de civilização do estado castilhistaborgista-positivista⁵⁹ no período. Zarth (1997, p. 52 - 53) destaca que “havia interesse político de tornar o Rio Grande um celeiro para abastecer o mercado das regiões agroexportadoras, uma política de valorização de terras e de tornar os colonos pequenos proprietários, vendendo-lhes terras em condições facilitadas”. Ainda, para Nédio Piran (2001, p. 25), na obra *Agricultura Familiar: Lutas e Perspectivas no Alto Uruguai*:

Entre os objetivos da colonização da região, estava garantir a intocabilidade do latifúndio criador na Campanha e nas áreas de campo do Planalto de um lado e, de outro, aliviar tensões sociais nas colônias velhas, decorrentes do relativo excedente populacional ou de problemas em demarcação e titulação de terras.

Os interesses do Estado voltavam-se também para a exploração de madeira, que resultaria da abertura das picadas e lavouras. Roche (1969, p. 138) destaca que “esta é a última zona florestal do Rio Grande do Sul: 70.000 hectares desbravados no município de Palmeira ou na periferia de Erechim e de Lagoa Vermelha”. Por parte dos colonos que saíam das antigas colônias, motivava-os a busca por melhores condições de vida, recebiam promessas de prosperidade e de terras maiores e mais produtivas, destacando-se, aí, o

⁵⁹ O estado do Rio Grande do Sul encontrava-se sob a monopolização política dos positivistas do Partido Republicano Rio-Grandense – PRR, Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros.

esgotamento de fertilidade das terras das antigas colônias, organizadas na Primeira Fase da Colonização Dirigida.

Foram muitos os interesses em torno da colonização da região. Porém, a forma como foi conduzido o processo de colonização dessa região, quanto à distribuição dos lotes, expropriação de *nacionais*⁶⁰ e aldeamento dos indígenas, é motivo de conflitos ainda nos dias atuais. Esses conflitos relacionam-se principalmente a questões de demarcação de áreas indígenas.

Embora na Lei de Terras de 1850, em seu art. 5º conste: serão legitimadas as posses mansas e pacíficas, adquiridas por ocupação primária, ou havidas do primeiro ocupante [...] nem toda a posse era a condição suficiente para a legitimação. De acordo com o art. 6º era necessário [...] cultura efetiva e morada habitual das mesmas. A legitimação das posses [...] excluiu os caboclos⁶¹, pequenos posseiros, e os indígenas, particularmente o habitante das matas na região do Planalto Médio e Alto Uruguai (MARCON, 1994, p. 69 – 70).

Quanto à legitimação de posses, Jacomelli (2002, p. 61) ressalta que os nacionais não conseguiam efetivar a posse das terras, já que o simples ocupar a terra não lhe garantia a posse, precisavam saber ler e requerer seus direitos. O Estado, voltado para as concepções de colonização embasadas em ideais do positivismo, antes incentiva posses aos estrangeiros, extorquindo, assim, das populações que habitavam o local, as formas de vida e as possibilidades de adquirirem suas terras. A concepção do Estado positivista em relação a essas populações, destacando as constatações evidenciadas em documentos que fazem referência à atual situação e à presença de lavradores nacionais era visivelmente desfavorável:

A literatura e os documentos históricos são repletos de referências negativas sobre a produção dos lavradores nacionais e ricos em elogios aos colonos europeus [...]. Tal fato está à ereção de uma ideia de camponês ligada ao desenvolvimento capitalista, pois a “concepção de colono que aparece na bibliografia e nos documentos históricos é a de um camponês associado à idéia de progresso, de civilização, de desenvolvimento, de capitalismo” (ZARTH, 2009, p. 225).

Nesse sentido, resta aos nacionais a condição de agregados e peões que trabalhariam nas propriedades dos colonizadores, em troca da sobrevivência. Zarth (1997) destaca que, além dos lavradores nacionais e dos indígenas, havia também coletores de erva-mate que realizavam coletas nos ervais públicos, fugitivos da Justiça e remanescentes de revoluções. A maioria deles não detinha poder de compra para privatizar as terras. Não tendo poder de

⁶⁰ Quanto aos nacionais, trataremos posteriormente, ainda neste capítulo, no item que trata da constituição étnica.

⁶¹ Esta designação abrange os caboclos, mestiços descendentes de portugueses, povos indígenas e/ou africanos. (ZARTH, 2009, p. 223).

compra, tais populações, conforme Zarth (1997, p. 50), resultou em uma “legião de homens despossuídos em meio à imensidão de terras, numa região de baixíssima densidade demográfica na época”. O autor, ainda, destaca que há quase consenso na historiografia brasileira de que a Lei de Terras, além de tentar disciplinar o acesso a terra, veio para impedir ou dificultar a posse por parte da população pobre.

Nesse sentido, o processo de colonização que se desenvolve na região definida por como Planalto Gaúcho, difere muito da colonização que ocorre em outras regiões do país. Foi permeada por controvérsias e intencionalidades travestidas. A condição de “aliviar tensões sociais nas colônias velhas”, destacada por Piran (2001, p. 25), e a “pressão demográfica das colônias velhas”, enfatizada por Zarth (1997, p. 20), foram geradoras de novos conflitos e destituíram populações que aqui estavam.

Esse processo foi conduzido pelo Estado através da intervenção de funcionários públicos nomeados e responsabilizados pela atitude burocrática de demarcação de lotes, registro das propriedades e parcelamento de valores com os futuros proprietários. Incumbia-se a eles, também, a condução de processos emancipatórios e a consequente formação de colegiados eleitorais. “É nessa região que se encontra a maioria dos municípios criados em 1954-1955: Cerro Largo, Porto Lucena, Santo Cristo, Giruá, Três de Maio, Horizontina, Criciumal, Tenente Portela, Frederico Westphalen” (ROCHE, 1969, p. 138). Tais responsabilizações eram desempenhadas alinhadas aos ideais do estado positivista, já que os responsáveis compactuavam com as concepções político-ideológicas do estado.

A colonização que se dá na primeira metade do século XX, nesses locais, anteriormente com pouca população, em pouco tempo, redesenha essas realidades através da organização de uma estrutura social, nisso, a diversidade étnica e cultural terão papel decisivo.

2.1.3 A Colônia Guarita – Município de Palmeira: os positivistas e a formação do povoado de Barril

Na região geográfica denominada Planalto Gaúcho, ao norte do estado do Rio Grande do Sul, dentro da abrangência do município de Palmeira, organiza-se a chamada Colônia Guarita, 6ª Secção Fortaleza, a partir de 1917, local onde é hoje, Frederico Westphalen, no

Médio Alto Uruguai⁶². “Com a assinatura do Decreto 2.250, de 13/2/1917, pelo governador Borges de Medeiros, foi definida a colonização da região” (JACOMELLI, 2002, p. 46) e, ainda, a nomeação do primeiro chefe da colonização. Para a abrangência do município de Palmeira, é definido como responsável pela Comissão de Terras e Colonização, “o engenheiro e positivista Frederico Westphalen, responsável pela demarcação dessas áreas, acumulando também o cargo de Intendente do município de Palmeira entre 1924 e 1928” (JACOMELLI, 2002, p. 46). Uma colonização voltada para pequenas propriedades, de onde inicialmente tirariam seu sustento.

A pressão demográfica sobre as Colônias Velhas devido à formação de famílias numerosas, somadas à possibilidade de encontrarem novas terras, e, mais planas, somando-se ainda às outras questões já mencionadas no item anterior, foram motivações que levaram um grande número de pessoas em processo migratório para a região do Médio Alto Uruguai.

Por ser uma região apta à produção agrícola, os interesses de povoá-las fora apressado após as guerras mundiais. Conforme Roche (1969, p. 53-88), “apressou-se a colonização do Alto Uruguai para a produção de gêneros alimentícios”. Ressalta, ainda, que “esses locais possuíam fama de fertilidade nas terras”. Nesses propósitos, as áreas anteriormente cobertas por matas no Alto Uruguai foram transformadas em zonas agrícolas, pequenas propriedades, com diferentes culturas e produção de excedentes. Somado ao fato que “os novos contingentes demográficos e a ferrovia, construída na década de 1890, deram um grande impulso à tímida agricultura local, aproveitando-se da fertilidade natural dos solos virgens” (ZARTH, 1997, p. 20).

Conforme Roche (1969, p. 137), a superfície dos lotes distribuídos aos colonos desta região, no período, “tinham em média 25 hectares, variando entre 15 e 35 no máximo e seu povoamento é misto”.

Foi em 1943, em plena Segunda Guerra Mundial, que, já com 8 anos concluídos, comecei a frequentar a escola primária situada na vila de nome Barril, que mais tarde passaria a se chamar Frederico Westphalen, distante 60 quilômetros da cidade de Palmeira das Missões, sede do município, no norte do Estado do Rio Grande do Sul. Já havia cinco anos que minha família se mudara de Nova Palma, então distrito de Júlio de Castilhos, para uma pequena propriedade rural localizada na linha Boa Esperança, a pouco mais de dois quilômetros da escola. O nome Barril vinha de um barril, colocado na saída da vila em direção à cidade de Iraí, abastecido de água através de uma bica que captava água de uma fonte situada pouco acima, na encosta. Era parada para descanso de viajantes e animais (Alceu)⁶³.

⁶² O território do Médio Alto Uruguai-RS abrange uma área de 5.800,80 km² e é composto por 34 municípios. Fonte: Sistema de Informações Territoriais (<http://sit.mda.gov.br>).

⁶³ Para as citações das narrativas autobiográficas, estaremos utilizando somente o primeiro nome do colaborador

O processo de colonização efetivado através do trabalho da Comissão de Terras e Colonização deu-se em atitude de enxameamento a partir das Colônias Velhas, podendo destacar, dentre elas, a Quarta Colônia Imperial de Imigração⁶⁴, como menciona *Alceu*, no trecho acima, entre outros locais, como destaca *Olívia*.

Meu pai veio de Antonio Prado, eram em nove irmãos, um ficou em Antonio Prado e os outros vieram a cavalo... Demoravam um século para chegar aqui. Era tudo mato, picada, sem estrada, só cortado. Vieram a cavalo, trouxeram galinha num cesto, e ficaram aqui no meio do mato. Um descobriu um lugar alto em Osvaldo Cruz e o outro ficou em Taquarassu, era tudo mato. E o meu pai e o outro irmão ficou em Palmitinho, mas era no meio do mato, eles foram procurar um lugar alto e outros dois foram a Boa Vista em Palmitinho. Meu pai ficou lá em Palmitinho, então ficou num rancho, feito de capim (Olívia).

Frederico Westphalen teve seu início como uma parada de viajantes com destino às Águas do Mel (hoje cidade de Iraí), conforme a Confederação Nacional de Municípios⁶⁵,

Os primeiros carreteiros João Tombini, Ângelo Serafini, José Copatti sob o comando do comerciante estabelecido na Boca da Picada, Antonio Marino Zanatto faziam o transporte de produtos manufaturados e da produção agrícola. Numa dessas viagens, um barril de aguardente caiu da carroça, danificando a tampa, e, para não jogar fora a vasilha, eles tiveram a idéia de colocá-lo numa fonte existente na localidade, sob a sombra, ligando com uma taquara. A localização do Barril à beira da estrada com água limpa e muita sombra colaborou para o surgimento da expressão “vou descansar, comer e dormir no Barril”. Assim o lugarejo foi crescendo na selva do Vale Alto Uruguai. Posteriormente o nome foi alterado para Frederico Westphalen, em homenagem ao engenheiro que esteve na direção da Comissão de Terras e Colonização do Estado em Palmeira das Missões.

Segundo Rizzatti (1996), “esse fluxo despertou a atenção da Comissão de Terras e Colonização, que tratou, como consequência, de abrir uma estrada”. O trabalho teve início em 1917 e, em 1919, a estrada chegou ao local denominado de Barril. Conforme trecho do livro *Painéis do Passado*:

[...] hoje o lugar daquele histórico barril, um marco de madeira dura profundamente cravado no solo. Em cima dele um painel a cores reproduz o cenário antigo e um letreiro lembra aos transeuntes: “Aqui foi o berço de nossa cidade, o local exato do histórico barril, tosco mas pitoresco, que lhe emprestou o nome quando aos viajantes matava a sede” (Batistella, 1969, p. 20).

ao final, tanto as orais como as escritas, ambas estão em *itálico*.

⁶⁴ Entendida pela região onde se encontram Nova Palma, Silveira Martins, entre outras.

⁶⁵ **Fonte:** Prefeitura Municipal Confederação Nacional de Municípios. <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=430850&search=rio-grande-do-sul|frederico-westphalen|infograficos:-historico>. Acessado em: 22 de fevereiro de 2014.⁶⁶ Grandes proprietários de terras ou pecuaristas, detentores de poder político e econômico.⁶⁷ Conforme Isaia (1998, p. 61), esta agremiação, após a vitória na Revolução Federalista de 1893, imporá ao Estado uma política de cunho autoritário e personalista, alicerçada nas diretrizes do comtismo.

A colonização do local organizou-se, singularmente, através do processo de colonização planejado pelo castilhismo-borgismo-positivista de 1889 -1930 (JACOMELLI, 2002) durante a República Velha. A estratégia de colonizar essa região era vista pela República Velha como um jogo político que previa o aumento de eleitores que estariam apoiando a política governamental, diminuindo então o poder do coronelismo⁶⁶, muito presente nessa região. Os coronéis mantinham funcionários de seu empreendimento e até mesmo os moradores das proximidades de suas propriedades sob sua tutela, manipulando votos favoráveis às suas inclinações políticas.

Os colonos imigrantes que se estabeleceram como agricultores em pequenas propriedades constituíram-se numa nova classe na estrutura sócio-política da região. Os colonos consolidaram-se como classe desatrelada do tradicional coronelismo, o qual, entretanto, continuou aliciando lavradores nacionais pobres para o trabalho pastoril e para a formação de milícias particulares. Com esse controle militar e político, os coronéis-estancieiros mantiveram-se no poder por muitos anos, apesar da expansão da agricultura (ZARTH, 1997, p. 179-180).

O controle político e ideológico do Estado sobre esses locais desenvolve-se de várias formas, interferindo de modo determinante nas organizações sociais. No período, o Rio Grande do Sul encontrava-se em condições de centralização de poder.

A impregnação positivista no Rio Grande do Sul se deveu ao fanático positivista, engenheiro Carlos Torres Gonçalves; ele propôs a “aliança informal” entre a Igreja Positivista Brasileira - IPB, fundada por ele, em Porto Alegre, e o Partido Republicano Rio-Grandense - PRR⁶⁷, representado pelo positivista Júlio de Castilhos e, depois, por seu seguidor, Borges de Medeiros, do qual foi também conselheiro sobretudo em questões relativas aos pontos centrais da doutrina comteana: política indigenista, questões trabalhistas etc. (SPONCHIADO, 2000, p. 245-7).

As orientações positivistas, quando são trazidas para o Brasil, encontram-se já em adiantado processo na Europa. Porém, mesmo em um período mais tardio, no Rio Grande do Sul, é singularmente incorporada à forma de conduzir ações do governo em detrimento de seus objetivos.

No contexto europeu, a ideologia positivista surgiu como defensora da sociedade burguesa em ascensão e do desenvolvimento capitalista. Para conservar a ordem burguesa, era essencial que se acelerasse o desenvolvimento industrial. Desta forma, a ordem era a base do progresso; o progresso era a continuidade da ordem. Assim, a visão positivista era progressista e conservadora ao mesmo tempo, ou seja, pretendia

⁶⁶ Grandes proprietários de terras ou pecuaristas, detentores de poder político e econômico.⁶⁷ Conforme Isaia (1998, p. 61), esta agremiação, após a vitória na Revolução Federalista de 1893, imporá ao Estado uma política de cunho autoritário e personalista, alicerçada nas diretrizes do comtismo.

⁶⁷ Conforme Isaia (1998, p. 61), esta agremiação, após a vitória na Revolução Federalista de 1893, imporá ao Estado uma política de cunho autoritário e personalista, alicerçada nas diretrizes do comtismo.

conciliar o progresso econômico com a conservação da ordem social [...]. O PRR propunha-se realizar a modernização econômica exigida. A ideologia importada, posta a serviço das condições histórico-objetivas locais, fornecia os elementos básicos que norteariam a ação do grupo no poder: desenvolver as forças produtivas do Estado, favorecer a acumulação privada de capital e propiciar o progresso harmônico de todas as atividades econômicas (PESAVENTO, 1985, p. 67).

Em uma visão positivista do projeto de colonização, os colonizadores supririam a carência de mão de obra especializada, atuariam na organização social, na construção das primeiras casas de moradia, capelas e órgãos públicos e trariam civilização, progresso e branqueamento da população, além de ganhos políticos, os quais o engenheiro Frederico Westphalen se encarrega de garantir, exercendo papel ativo e articulado.

Pensando nisso, alguns profissionais percebidos como incremento ao sucesso das áreas de colonização recebiam incentivos para povoar esses locais exercendo atividades profissionais inexistentes ou, então, com quase nenhum domínio técnico dentre as populações que aqui se encontravam. Eram os ofícios de carpinteiros, ferreiros, marceneiros agrimensores, entre outros. Esse fato está evidenciado no depoimento de *Wilson*:

[...] e aí a mãe, quando a mãe casou com meu pai em trinta e oito, meu pai veio morar para cá, e aí ela veio para cá grávida de mim, para ficar aqui 60 dias, para construir a Inspetoria de Terras, aquele casarão de madeira ali. [...] Meu pai, meu pai veio para cá para ser colono, trabalhar na lavoura, só que, quando ele chegou aqui, que o meu pai era um bom carpinteiro, era um profissional que tinha se criado trabalhando, em marcenaria lá no interior de Santa Maria, ele veio para cá, porque ele era o único profissional que sabia fazer aqueles cobertos... de cupiá (Wilson).

Para Sponchiado (2000, p. 245-248), “o período castilhistas é tido como o período áureo do Rio Grande do Sul, atribuído à aplicação dos princípios comteanos, sobretudo políticos”. Nesse sentido, as articulações quanto às formas de garantir a eficácia de seu projeto são planejadas meticulosamente pelos organizadores dessas colônias. Inclusive na inserção de população de migrantes em caráter misto.

Segundo Sponchiado (2000) “o ideal positivista do Estado acreditava, ainda, na potencialidade de usar a diversidade da região a seu favor, ou seja, um melhoramento nas atividades socioculturais”, através dessa troca de experiências, o que vem ao encontro da concepção Darwinista de melhoramento de espécies através da seleção natural. Ainda, conforme Sponchiado (2000, p. 243), “pretende-se, dito pelo próprio Comte, a formação de um tipo que resulte da fusão das raças e povos, que reúna em si, biologicamente, por hereditariedade, as melhores qualidades de cada um”. São as concepções eugenistas e darwinistas colocadas em prática. Porém, a constituição étnica e racial diversa, diferente do que destaca o autor, não era somente voltada para o objetivo positivista de branqueamento e

melhoramento de espécies, era também uma estratégia de nacionalização sendo colocada em prática.

A presença positivista apresentou-se no local sobre várias formas. No que tange às formas materiais, pode-se identificar a presença de algumas construções como a própria sede da Comissão de Terras e Colonização (Figura 1), que está localizada em um dos pontos mais visíveis da cidade, com características arquitetônicas imponentes, demonstrando o poder e o controle de que estava investida, além de permanecer como lugar de memória⁶⁸ denota ideologia materializada.



Figura 1 – Fotografia da sede da Comissão de Terras e Colonização em Frederico Westphalen

Fonte: Wilson Aleixo Ferigollo – Arquivo Pessoal.

Nos anos posteriores, ocorre gradualmente a urbanização e ações emancipatórias começam a ser cogitadas, incentivadas por lideranças; Frederico Westphalen atuou de tal forma que acaba, futuramente, legando seu nome à cidade. Conforme Rizzatti (1996), a emancipação só viria a ocorrer em 15 de dezembro de 1954, quando o governador do Estado

⁶⁸ Os “lugares de memória” são apresentados como lugares simultaneamente materiais, simbólicos e funcionais (NORA, 1993: 21). São locais de significação e memória. **Fonte:** NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993.

do RS, Ernesto Dornelles, promulgou a Lei 2.523, que estabelecia a emancipação do município de Frederico Westphalen⁶⁹.

A partir da emancipação, no período 1991-2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Frederico Westphalen cresceu 11,80%, passando de 0,746, em 1991, para 0,834, em 2000 (PNUD, 2003), sendo considerado como elevado. Deve-se isso, à melhoria sensível da oferta em educação através da rede pública e particular e, principalmente, pelo grande impulso gerado pela instalação, em 1992, do *campus* da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI/FW. O IDH de Frederico Westphalen, segundo o PNUD (2003), indica que a dimensão mais colaboradora para este crescimento, foi a Educação com 39,5%, seguida pela Longevidade, com 35,4%, e pela Renda, com 25,1%. Estes dados se comparados ao município de Palmeira das Missões, do qual Frederico Westphalen se emancipou em 1954, pode-se perceber que, em virtude das ações em educação, iniciadas em 1925, a cidade já apresenta uma população de analfabetos de 4,49 pontos percentuais, menor que a cidade de Palmeira das Missões (SILVA, 2011, p. 18).

Ao aproximar-se a década de 20, a República Velha encontrava-se em crise e, assim como ela, o PRR havia enfraquecido; porém, suas influências ideológicas ainda podem ser percebidas nas formas do agir político e cultural da região, permeados por certo conservadorismo. Em relação às propriedades rurais, devido à mecanização muitas mudanças ocorreram, embora alguns se mantenham em domínios familiares, muitos dos lotes de 25 hectares estão agregados a propriedades maiores, voltadas para monoculturas.

2.2 A constituição Étnica em Barril a partir da colonização (1917-1920)

Assim como nas diversas regiões brasileiras, conforme Kreutz (2011, p. 347-350), a partir do século XIX, um expressivo número de imigrantes de diversas etnias contribuiu para a formação de um pluralismo étnico e cultural. Ainda, conforme o autor, esse pluralismo estava mais visível nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, onde, para ele, “as características e

⁶⁹ Distrito criado com a denominação de Frederico Westphalen, pelo Ato Municipal n.º 165, de 06-08-1918, subordinado ao município de Palmeira, em divisão administrativa referente ao ano de 1933. Assim permanecendo em divisões territoriais datadas 31-XII-1936 e 31-XII-1937. Pelo Decreto-lei Estadual n.º 720, de 29-12-1944, o município de Palmeira tomou a denominação de Palmeira das Missões. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o distrito de Frederico Westphalen, figura no município de Palmeira das Missões (ex-Palmeira). Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1-VII-1950 Elevado à categoria de município com a denominação de Frederico Westphalen, pela Lei Estadual n.º 2.523, de 15-12-1954, desmembrado dos municípios de Palmeira das Missões e Iraí. **Fonte:** Prefeitura Municipal Confederação Nacional de Municípios. <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=430850&search=rio-grande-do-sul|frederico-westphalen|infograficos:-historico>. Acessado em: 22 de fevereiro de 2014.

estrutura fortemente étnico-culturais lhes deu maior visibilidade”. Esse pluralismo étnico esteve presente tanto nos locais de inserção imigrantista, quanto nos de colonização.

No povoado de Barril, a constituição étnica e racial se dá de forma diferenciada da efetivada na primeira fase: se na primeira fase as questões étnicas eram tratadas sem muita preocupação, e, os colonizadores se reuniam por pertencimento étnico, na segunda, o estado pensa a “colonização em uma perspectiva de nacionalização disfarçada pelo paradigma da assimilação” (SEYFERTH, 2010) prevendo uma desarticulação dos “agrupamentos étnicos”. Para Seyferth (2010, p. 19),

O conceito de assimilação despegado do seu indicador de “nacionalização”, na verdade, contempla as mudanças sociais e culturais decorrentes da integração de imigrantes na sociedade de acolhida. As primeiras formulações de Robert E. Park, condensadas no verbete “*Assimilation, Social*”, da *Enciclopédia of the Social Sciences* (1937), supõem a incorporação gradual dos imigrantes num processo de formação nacional que deveria ser igualitário. De um modo geral, essa teoria presume que a segunda geração, mediante a integração à vida econômica, aceita, gradativamente, os costumes, idéias, cultura, língua etc; do novo país, ao qual passam a dedicar lealdade política, enquanto a primeira geração, por manter sua “consciência nacional”, impõe limitações ao processo de assimilação.

Na perspectiva assimilacionista⁷⁰, “as diferenças nacionais eram consideradas transitórias e os processos sociais iam ao sentido da integração” (SEYFERTH, 2010). No entanto, para o paradigma da nacionalização, era necessário atuar fortemente no sentido da desarticulação dos agrupamentos. A criação de colônias mistas a partir desse período, parte da concepção de que populações de imigrantes homogêneas representavam riscos ao país.

A preocupação com a formação de agrupamentos se agrava com as Guerras Mundiais. Conforme Seyferth (2010, p. 50-51), “durante a Primeira Guerra Mundial, houve interferência direta do Estado junto às comunidades de origem alemã, urbanas ou rurais, a partir da especulação acerca do “perigo alemão””. Destaca que, “se condenava o modelo colonizador do Império por ter permitido a concentração de imigrantes alemães, situação que poderia gerar um movimento secessionista patrocinado pelo II Reich e/ou pelo pangermanismo”. Para Roche (1969, p. 141), “enquanto a distribuição das colônias favorecia a segregação étnica, cultural e social [...] as crises internacionais [...] deram caráter político à *questão teuto-brasileira*⁷¹”. Assim, “os acontecimentos lembraram aos colonos sua origem germânica, opuseram-nos ao resto dos rio-grandenses e modificaram suas relações com o governo”.

⁷⁰ Essa perspectiva assimilacionista, no entanto, não está para questões raciais, ou relacionadas ao biológico.

⁷¹ Os *teuto-brasileiros*, para Roche (1969, p. 167-173), são os brasileiros de origem germânica, ou seja, os brasileiros cujo pai e mãe são de origem alemã. Adotamos tal definição também para os grupos étnicos originários da Península Itálica – *italo-brasileiros*, da Prússia, Áustria e Rússia, território reunificado como Polônia – *polono-brasileiros*.

Destacou, ainda, que tanto as colônias particulares, quanto as oficiais, estiveram sob a “rígida tutela da administração”. Os agrupamentos étnicos eram vistos como ameaças pelo governo central - indicavam relações de poder.

Foram muitas as ações empreendidas no intuito de aos poucos desarticular os agrupamentos, ou coibir a formação de novos. Roche (1969, p. 137-141), destaca que “um dos esforços da administração quanto às colônias era o de lutar contra o costume de os colonos reunirem-se por afinidades étnicas, mesmo nas colônias do Estado e mais nas colônias particulares, caracterizadas pela segregação racial”.

A colonização empreendida no norte do Rio Grande do sul facilita a efetivação de uma composição diversa quanto ao limite étnico e racial associando-se a motivos que estão além da perspectiva nacionalista, entre eles: ser local de passagem de carreteiros e comerciantes, divisa de Estados, fronteira com países do Prata, extrativismo de erva-mate - inserção de extrativistas, populações indígenas, remanescentes de revoluções, entre outros. Sob esta realidade, a composição é permeada por distinções linguísticas, de procedência e culturais.

Quanto aos remanescentes de revoluções, Zarth (1997, p. 98) destaca parte de um relatório de 1913:

A cinco léguas e a NE da Vila de Palmeira, há um núcleo colonial de cerca de duzentas famílias, no lugar [...] Fortaleza, à margem esquerda do Rio da Várzea [...]. São em sua maior parte, intrusos ali estabelecidos durante o último período revolucionário.

Esses “intrusos”, que também foram chamados de *nacionais ou caboclos*, resultam de uma miscigenação, para Dalbosco (1992, p. 86-87), “a formação étnica do caboclo, é o resultado da miscigenação entre o índio, o negro e o branco, cabendo destaque à mestiçagem entre o índio, o negro, e espanhóis - portugueses”. Quanto à presença indígena, algumas bibliografias relacionadas à ocupação de territórios no norte do Estado do Rio Grande do Sul a destacam como primeira forma de presença humana, porém sem muitas definições de datação. Para Piran e Cassol (1975), o Alto Uruguai foi originariamente hábitat de três grupos indígenas:

Tupi-guarani, que, proveniente da região das Missões, penetra pelo vale do Uruguai e em contato com as populações indígenas da região se desagrega culturalmente. [...] **Charruas**, que penetram pelos campos de Quatro Irmãos. A boleadeira atesta sua presença. [...] **Índios das casas subterrâneas** na região das araucárias (PIRAN; CASSOL, 1975, p. 27, grifo nosso).

Essas tribos, embora tenham tido sua sobrevivência dificultada pelos novos proprietários das terras, possuem, ainda hoje, resquícios nesses locais, conservando alguns traços de sua cultura e vivendo em aldeamentos.

A partir de 1917, Roche (1969) destaca que a região do Alto Uruguai recebe, também, os movimentos migratórios que viriam a fazer a ocupação das áreas de terras disponíveis, com famílias vindas das chamadas Colônias Velhas⁷². Essas enviariam um grande percentual de suas famílias para as Novas Colônias. *Alceu* é um dos filhos dessas famílias e destaca: “*Meus avós paternos chegaram ao Brasil ainda crianças, vindos da região do Vêneto, no norte da Itália*”. Segundo Batistella (1969, p. 22),

As primeiras famílias de colonizadores chegam ao Barril em 1918, destacando, como o primeiro deles, Antonio Marino Zanatta, estabelecendo-se como comerciante seguido de, Ricieri Pértile e numerosos entre 1919 e 1920, valendo salientar Ciotti, Bonadiman, Caponi, Linsbinski, Markoski, Carlinski, Cecowicz e Valentin Azulin.

São presenças de italianos e poloneses. Conforme Gardolinski (1976, p. 73), “a região do Alto Uruguai concentrou um dos maiores aglomerados da etnia polonesa”, dentro da qual, faz destaque para Frederico Westphalen. A presença de poloneses se dá motivada por não se acostumarem às terras que acessam partir de 1890, eram áreas ocupadas desde 1875 por italianos na região de Caxias do Sul e municípios vizinhos. Conforme Stawinski (1976, p. 14), esses não se adaptam ao relevo acidentado e a escassez de terras. A não adaptação, somada a pouca disponibilidade de terras para a demografia crescente, fez com que partissem em grande número para o norte do Rio Grande do Sul objetivando conquistar seus espaços. Muitos deles eram Austríacos, Russos e Prussianos, mas grande parte dos nominados sob essas nacionalidades, de fato foram imigrantes poloneses, por convicção ou por pertencimento étnico (MALIKOSKI, 2013, p. 591-592).

Além das representações étnicas já destacadas, Roche (1969, p. 188-344) menciona que “a migração interna das colônias velhas para as novas colônias, na Segunda Fase da Colonização Dirigida a partir de 1890, efetivou a maior contribuição à presença de colonos alemães na exploração das zonas do Planalto”. Destaca, ainda, que “a área oeste do Planalto

⁷² Por “Colônias Velhas”, conforme Jacomelli (2002) “Entendem-se as regiões do Rio Grande do Sul que foram povoadas pelos imigrantes europeus no final do século XIX e início do século XX, quando as primeiras levas da imigração chegaram ao estado”. As Colônias Velhas estiveram ligadas à fase da Colonização Imperial. A população de migrantes que chega a essa região do Estado, em torno de 1917 a 1930, é fruto de uma migração interna, em grande maioria da Quarta Colônia de Imigração, situada na região central do estado, compreendida por: Silveira Martins, Nova Palma, entre outras. Famílias, que, informadas das terras sem ocupação, e, disponibilizada para colonização, existentes na região, deslocaram-se em grande maioria, por via férrea até Santa Bárbara, e dali, seguiam viagem em lombos de mula, cavalos, e carroças até o Médio Alto Uruguai.

Gaúcho, tratando-se da região em que se insere Frederico Westphalen, constitui-se na maioria teuto-brasileira, não obstante o número de etnias representadas na sua população”. Porém, sobre tal informação, percebemos diferenças de concentração dessa percentagem destacada por ser maioria dentro da própria região oeste. Em tabela disponibilizada por Roche (1969, p. 229), a constituição teuto-rio-grandense da população do município de Palmeira⁷³, no ano de 1950, era de 21%, ou seja, de um total de 84.895 mil habitantes, 17.808 eram teuto-rio-grandenses.

Concretizada a colonização, as representações étnico-raciais que formam a diversidade cultural local, em interação nos processos sociais, efetivam relações interétnicas. Tais relações são propícias às definições de grupos étnicos, identidades étnicas e diferenças culturais que embasam a etnicidade.

2.2.1 Grupos Étnicos, relações interétnicas, intraétnicas e etnicidade

Na dinâmica social, emerge a etnicidade, um fator relevante a ser considerado em estudos que tratam de locais de colonização e inserção imigrantista, tendo em vista o estabelecimento de relações interétnicas. Ao contrário da concepção que se teve por muito tempo, não se trata de uma definição de raça e nação. Para Poutignat & Streiff-Fenart (2011, p. 41-45), etnia difere de raça e de nação. Porém, ambas são vítimas de confusões persistentes: “a etnia combina os aspectos biológicos e culturais”. Ela é “simultaneamente comunidade de sangue, de cultura e de língua” e os grupos étnicos “são nações potenciais, situadas em um estágio preliminar da formação da consciência nacional”, uma composição de muitas variáveis, sejam elas políticas, ideológicas, culturais, entre outras, que no contato interétnico são percebidas.

Em relação à emergência da etnicidade, tal como ela é, Poutignat & Streiff-Fenart (2011, p. 27) destacam que “de acordo com alguns pesquisadores a etnicidade é um fenômeno universalmente presente na época moderna, precisamente por tratar-se de um produto do desenvolvimento econômico, da expansão industrial capitalista e da formação e do desenvolvimento dos Estados-nações”. Nesse sentido, a categoria começa a ser mais

⁷³ Frederico Westphalen atingiu sua emancipação político-administrativa somente em 1954, no entanto, no período de que constam os dados referenciados pelo autor, o local era distrito do município de Palmeira.

observada no Brasil durante o século XX, quando passa a ser entendida inclusive como possível ameaça às aspirações nacionalizantes.

Poutignat & Streiff- Fenart (2011) destacam que antes da década de 70, no século XX, a definição de grupo étnico era tratada por sociólogos americanos como indivíduos membros de um grupo, portadores de uma “cultura estrangeira”. Para ambos, a grande transformação da década de 70 foi perceber a etnicidade como uma categoria geral da vida social e não mais a característica de um grupo minoritário com traços culturais, raciais e pertencimentos nacionais específicos. “Não é mais definido *per se*, mas como uma entidade que emerge da diferenciação cultural entre grupos que interagem em um contexto dado de relações interétnicas” (POTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p. 82).

Essa redefinição, a partir dos anos 70, dá-se no deslocamento da análise sobre o que define o grupo como tal. “A análise se desloca do conteúdo cultural do *grupo étnico*, para a análise da emergência e da manutenção das categorias étnicas tais como elas se constroem nas relações intergrupos” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p. 82). Embora Barth (1969) mencione a língua de origem do grupo, parte da herança cultural como importante elemento de manifestação do pertencimento étnico, a partir das novas concepções sociológicas e antropológicas desenvolvidas no século XX, a definição de *grupo étnico* não se dá somente na definição de uma língua, pertença e ancestralidade comum, mas na afirmação e manutenção de traços culturais diferenciadores; são negociações efetivadas em uma relação social que prevê estratégias de poder não instituído, mas efetivado no âmbito do micro espaço social.

Assim, para Barth (1969), poloneses, ucranianos e brasileiros são identidades construídas, demarcando a distinção entre nós/eles. Quando alguém se refere pertencer a determinado grupo étnico como o polono-brasileiro, por exemplo, não necessariamente está se referindo ter nascido na Polônia, ser eslavo ou falar a língua, mas que este sujeito se sinta, seja por motivações políticas, culturais, entre outras, pertencente a tal grupo e identificado como membro.

Para Barth (1969), Grupo Étnico é aquele que “compartilha os valores culturais fundamentais, constitui um campo de comunicação e de interação com os seus membros, identificando-se e sendo identificado pelos outros”. Porém, não como algo acabado em si, mas em contínuo aperfeiçoamento e transformação mediada pelo contexto social diverso, em um processo simbólico de definição daquilo que os identifica e os difere nessa relação.

Segundo Meyer (2000, p. 58), “todas as práticas de significação e os processos simbólicos através dos quais os significados são construídos envolvem relações de poder: o

poder de nomear, de descrever, de classificar, de identificar, de diferenciar – o poder de definir quem está incluído e quem está excluído de quais grupos /posições sociais”. Nesse sentido, a definição de grupos étnicos é essencialmente mediadora e mediada por relações de poder. Dentre os indícios, de tal afirmação, identificamos claramente, nos grupos étnicos, o exercício do poder de nomear. Muitos dos imigrantes vindos para o Brasil, assim como para outros países, deixando a Itália, e/ou outros locais, acabavam por nomear, conforme o local de onde vieram ou, então, que se identificam como pertencentes e são identificados. Essa prática é da mesma forma, abordada nas Teorias da Etnicidade como uma relação de poder que pode partir tanto de dentro do grupo étnico, como de fora dele.

Fishman (1977) realça igualmente que imigrantes que se identificaram primeiramente com sua aldeia ou sua comunidade local descobriram depois de sua chegada na América, que eram poloneses ou eslovacos. Pior ainda, observam Stein & Hill (1973), etiquetas pejorativas e englobantes como “hunkie”, “pollack” ou “wop” eram aplicadas indiferentemente a pessoas provenientes do conglomerado geopolítico austro-húngaro, sem preocupação com sua verossimilhança étnica ou geográfica (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p. 145).

Poderíamos destacar, entre as nomeações, os agrupamentos étnicos: *polono-brasileiros*, *teuto-brasileiros*, *italo-brasileiros*. Poutignat & Streiff-Fenart (2011, p. 145) mostram que “ao serem coletivamente nomeados acabou por produzir uma solidariedade real entre as pessoas assim designadas” resultando em agrupamentos, onde, “o que põe em evidência a diferença (em relação aos “outros”) é o embasamento da identidade” (SEYFERTH, 2011, p. 51). O embasamento da identidade de um grupo étnico é uma definição em constante reordenamento.

Kreutz (2003, p. 82) ressalta que cultura e identidade não podem ser pensadas como um produto dado ou como um sistema fechado e dentro de certo espaço temporal, mas como um elemento dinâmico que agrega significados que não são fixos, entendidos como processo, são processos identitários étnicos, e estão “em caráter mais dinâmico que estático” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p. 124). A manutenção da diferenciação étnica depende das relações interétnicas, dos diálogos interculturais, no confronto de aspectos culturais e das reinvenções que se dão na etnicidade.

A dimensão étnico-cultural é construída e reconstruída constantemente num processo relacional em que os grupos e indivíduos buscam, selecionam, ou relutam em função do significado que fenômenos e processos tem para eles. Por isto a educação e a escola são um campo propício para se perceber a afirmação dos processos identitários e os estranhamentos e as tensões decorrentes da relação entre culturas (KREUTZ, 2001, p. 123).

Os grupos étnicos organizam-se e reorganizam-se de forma sistemática, reordenando-se e redefinindo identidades. Para Barth (1969), esse movimento “não se manifesta nas condições de isolamento e sim nas *relações interétnicas*”, “a persistência da unidade étnica depende da persistência das diferenças culturais a ela intrínsecas”. Então, a identidade étnica não é algo fixo e imutável. Kreutz & Luchese (2011, p. 183-184) ampliam a reflexão chamando para a discussão autores que tratam da identidade mais especificamente:

A identidade não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado. Trata-se de percebê-la como processo identitário (Nóvoa, 1992; Hall, 1997 e outros) ou, como dizem Guattari e Rolnick (1986), “processos de singularização”. [...] as identidades são sempre construídas, devendo por isso ser definidas histórica e não biologicamente (KREUTZ & LUCHESE, 2011, p. 183).

A relação interétnica é um contato necessário na definição e afirmação de traços culturais diferenciadores que identificam os grupos étnicos. Para Barth, “a *etnicidade* é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta e se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p. 141). Esses signos, por sua vez, são parte das identidades.

2.2.2 Teorias da Etnicidade: a abordagem instrumentalista

Ao voltarem-se maiores atenções ao tema, surgem também diferentes abordagens teóricas a partir da interpretação das formas de sua atuação. Assim como a compreensão de seus potenciais para além da raça e pertencimento, já discutidos no item anterior, as diferentes abordagens também são construções contemporâneas. Entre elas, a abordagem instrumentalista.

Para Poutignat & Streiff- Fenart (2011, p. 96), “esta abordagem compreende, contudo, muitas variantes nas quais a ênfase é colocada ora nos fins e nas estratégias individuais, ora nas lutas de poder coletivas”. Para os autores, visando essa perspectiva, a etnicidade é uma solidariedade que se dá entre “grupos de interesse”. Embora a manifestação da atuação da etnicidade se configure e possa ser percebida e interpretada de várias formas, conforme Seyferth (2010, p. 30), “a divisão dicotômica das abordagens para etnicidade quase sempre separa “primordialistas” e “instrumentalistas””. Assim, “a etnicidade é um fenômeno

empiricamente muito variado, mas as abordagens mais instrumentais a apresentam como um recurso social, político e cultural para diferentes grupos étnicos e de *status*” (SEYFERTH 2011, p. 56). A autora chega a essa construção a partir de Hutchinson e Smith:

[...] segundo os críticos, os “primordialistas” dão importância maior a certas qualidades vinculadas a laços, como religião, raça, ancestralidade, língua etc – enfatizando um tipo de identidade primordial e os sentimentos e afetos a ela associados. [...]. Por outro lado, os chamados “instrumentalistas”, nos termos de Hutchinson e Smith (1996, p. 8), olham para a etnicidade como um recurso social, político e cultural para diferentes grupos de interesse e *status*. Abner Cohen e, eventualmente, Barth estão incluídos nesse modelo de análise. [...] Aí mais uma vez, está delineada a proposição básica de Weber e Barth, também presente em abordagens ditas “instrumentalistas”, que enfatizam menos a questão da identidade para dar atenção aos processos políticos e/ou econômicos nos quais a etnicidade é uma variável crucial de organização grupal (SEYFERTH, 2010, p. 30-31).

A definição da etnicidade na abordagem instrumental, assim como na primordialista, considera a ancestralidade e as variantes culturais diferenciadoras, parte da identidade étnica, porém não são questões decisivas, concebendo-a como um recurso utilizado a partir do agrupamento étnico e em uma utilização mais prática em detrimento de interesses comuns, quais sejam eles, políticos, econômicos, religiosos, de mobilidade social, entre outros. A identidade (étnica) permite associar o indivíduo, ou o grupo, a um passado, uma raça, uma cultura compartilhada, suscita sentimentos de pertença, mas o interesse comum também une, permitindo laços concretos de comunidade (SEYFERTH, 2011, p. 55).

Para Barth (1969, p. 221), “o fato de as formas contemporâneas serem proeminentemente políticas não diminui em nada seu caráter étnico”. O que ocorre é um reordenamento de diferenças culturais. Para o autor, a substância cultural pode variar, “ser reconhecida e mudar, sem nenhuma relação importante com a manutenção das *fronteiras*⁷⁴ do grupo étnico”, porém não se perde de vista, a mobilização destas características identitárias para interesses comuns de determinado grupo. Com o que concorda Meyer (2000, p. 60), ao destacar que “estas fronteiras tanto relacionam e aproximam, quanto separam e diferenciam grupos entre si”, para a autora, “o que é mais importante de ser compreendido, é que elas agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais”. Na dinâmica dos grupos, a etnicidade atua efetivando e sendo efetivada por relações de poder. São reordenamentos, reconhecimentos, resistências e negociações que se efetivam nos contatos interétnicos.

⁷⁴ Em relação às fronteiras, Barth (1969) as trata como um conjunto imitado de traços culturais.

CAPÍTULO 3 – A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, teceremos reflexões em relação a atitudes que, permeadas pela colonização e a constituição étnica, resultam na constituição dos processos educacionais escolares no povoado de Barril. Feições de constituições efetivadas a partir da condição educacional das regiões interioranas do país no período e, posteriormente, reformuladas pelas mudanças e inflexões da política compulsória de nacionalização no Estado Novo. Reencontros através das narrativas que emergem memórias, representações da educação escolar⁷⁵ e suas práticas.

No contexto da primeira metade do século XX, conforme já destacamos no capítulo anterior, em função das duas grandes guerras, acentuou-se a necessidade do desenvolvimento das indústrias nacionais, da qualificação de mão de obra e afirmação do país no mercado internacional. Para isso, faziam-se necessárias mudanças em detrimento de novas configurações sociais. São reconfigurações, permeadas pela expansão do capitalismo, burocratização da posse da terra e ampliação das relações de comércio, sem deixar de lado as relações de poder baseadas em conteúdos culturais exercidas através da etnicidade na trama social: era preciso saber “assinar o nome e fazer contas”, estar aptos ao consumo de bens e serviços para incluir-se nas relações capitalistas e em definições que se dão gradualmente, a partir do século XIX, pela incorporação das novas relações de poder pela posse de bens e conhecimento, com influências Iluministas, das revoluções liberais e a institucionalização dos governos constitucionais, forjando, assim, novos parâmetros sociais para uma “ruptura com formas anteriores de organização social a partir destas novas referências” (VEIGA, 2007, p. 84).

Nesse contexto, a pretensa nação brasileira precisava, ainda, que sua população fosse portadora de uma língua e uma cultura nacionais. A partir de 1938, ampliam-se as oportunidades escolares públicas em intenções de homogeneização cultural. Essa unificação de cultura dentro do território nacional exige muito trabalho. Talvez o Governo Vargas teve quase uma missão: produzir uma cultura brasileira no lugar de uma federação de culturas regionais (PETER BURKE⁷⁶, 2007). Para isso, a política compulsória de nacionalização torna

⁷⁵ Aquela que se efetiva no âmbito da instituição escolar e mediada pelos recursos desta.

⁷⁶ Para o autor, falar dessa cultura, “não está excluindo culturas regionais particulares. É como no caso de identidade: é possível sim identificar-se como brasileiros, gaúchos etc; eu me identifico como cidadão do mundo, europeu, inglês, cidadão de Cambridge; acho que não tem conflito entre estas identidades e, com toda

o que eram as Sociedades Escolares Étnicas em escolas voltadas pelo setor público, um traumático processo de imposição da língua portuguesa como uma das estratégias que previam eficácia no projeto.

Ante a isso, objetiva-se, aqui, refletir as particularidades locais, significações, tempos e espaços que as permearam. Interfaces que instigaram essa construção, pontos iniciais daquilo que originaram as primeiras escolas e ações em educação escolar em vários locais, principalmente, no Sul do Brasil. Ações no âmbito do microssistema, incorporadas, posteriormente, pelo macrossistema, ao tomar as dianteiras dos processos que tão poucos se efetivaram nesses locais durante a primeira metade do século XX. Particularidades que, na consideração dessas experiências, clarificam novas interfaces de um processo que pode ser aprimorado e renovado a partir da História da Educação e suas implicações.

3.1 A educação no Brasil e no Rio Grande do Sul (séculos XIX e XX): breve contextualização

No contexto do Brasil-Colônia, os processos educacionais estiveram durante 275 anos sob a responsabilidade dos jesuítas, até o século XVIII. A partir do Século XVIII, algumas mudanças se processam influenciadas pelas ideias Iluministas em detrimento de novas relações de poder (VEIGA, 2007). São motivações que resultam na ruptura por parte da corte portuguesa com os jesuítas. Essa ruptura ocasiona a criação das chamadas “Aulas Régias”, em responsabilidade e centralização na figura do rei.

No período imperial, assim como nos primeiros anos da república, a Educação brasileira era privilégio exclusivo das elites. As Aulas Régias representaram, pela primeira vez, a responsabilização do Estado (no caso o reino de Portugal) para com a educação. Porém, tal tentativa produziu poucos efeitos; os números de escolas e docentes, no Brasil, eram mínimos, situando-se em capitais como o Rio de Janeiro. Não havia apoio efetivo do Império para tal, a educação era reservada aos que podiam arcar com as despesas, abrindo maior incentivo à inserção privada e religiosa.

identidade vai um pedaço de cultura, é possível existir identidades múltiplas e culturas múltiplas” (PETER BURKE, 2007), Disponível em: Fronteiras do Pensamento <http://www.youtube.com/watch?v=0--KIL7yrRk/>. Acessado em 10 de outubro de 2013.

No século XIX, com os processos de abolição da escravatura e o fortalecimento dos processos de imigração e colonização, a retomada da importância da escola pública é realizada pelo Decreto 7.247 de Leôncio de Carvalho no século XIX (últimas décadas do Império) e buscava a ampliação do acesso ensino primário e secundário e estabelecia a educação infantil de 4 anos. Tal decreto, através dos pareceres de Rui Barbosa em favor da escola pública, emergia fortemente as necessidades educacionais no país: a importância de criar escolas para o povo de modo a qualificá-los para o voto e os trabalhadores livres para o exercício do trabalho, porém projeto novamente acaba não surtindo o efeito planejado. No caso do Rio Grande do Sul:

Por ocasião da fundação das primeiras colônias e durante os primeiros decênios de seu desenvolvimento, existiam muito poucas escolas públicas no Rio Grande do Sul: 51 em 1846, 152 em 1860, 252 em 1870, das quais 85 não providas. Em 1881, o Presidente da Província declarava: “Ainda não temos sistema, não há ensino, não há escolas”. Em 1888, existiam 619 escolas primárias, mas 242 estavam vagas (ROCHE, 1969, p. 667).

Para Corsetti (1998, p. 144), “ao longo do século XIX, tentativas tímidas de implantação do ensino primário e da Escola Normal foram realizados, com pouca alteração no quadro educacional da província”. Ressalta, ainda, que “a insuficiência de escolas era enorme, restando à população subalterna, a permanência no analfabetismo e na ignorância, enquanto a elite nacional enviava seus filhos para as escolas da capital ou de outras províncias”. Nessa “população subalterna”, incluíam-se boa parte dos imigrantes, remanescentes de revoluções, indígenas e nacionais desprovidos de posses.

Na maioria dos locais de colonização e de inserção imigrantista (principalmente nas Antigas Colônias - Primeira Fase - século XIX) e migração interna a partir das Antigas Colônias para as Novas Colônias, o quadro era de total falta de estrutura, as empresas colonizadoras e o estado (em locais de colonização oficial), preocupavam-se muito mais com os retornos financeiros a partir da venda dos lotes e da produção geralmente agrícola que dali provinha. Fato tal, que deixava essas populações a mercê das dificuldades mais variadas.

As tentativas de se ampliar as oportunidades educacionais eram barradas, também, pelo fato de que o quadro docente, durante o Segundo Império e ainda na Primeira República, era muito pequeno e não poderia suprir as necessidades educacionais do país. Conforme Xavier (1994, p. 86-105), o magistério não apresentava atrativo e era considerado como uma espécie de sacerdócio, os ordenados eram baixos e a estabilidade precária face às disputas políticas regionais envolvendo benefícios políticos.

Na Constituição da República Rio-Grandense, publicada em 1843, falava-se da necessidade de instrução e se pensava em garantir o ensino primário gratuito para todos, porém a impossibilidade do estado de custear o projeto, tanto em recursos humanos, como materiais e econômicos, abre campo para a iniciativa privada amparar tais desafios nas regiões de colonização. Para Gardolinski (1976, p. 17),⁷⁷ “as autoridades compreenderam a impossibilidade de tomar a seu encargo todos os problemas educacionais, então, surge oportunidade de admitir a iniciativa privada no encontro de interesses do Estado e das populações de imigrantes”. O incentivo à iniciativa particular, somado à crescente colonização e não existência de escolas públicas suficientes, estimulou iniciativas étnicas quanto aos processos educacionais, em vários locais no país.

Para Seyferth (2003), o aparente descaso dos governos, imperial e provincial em relação às colônias, foi motivo pelo qual os colonos organizaram serviços essenciais que perduraram ainda no século XX. Com o que concorda Kreutz (2011, p. 355), quando destaca que “a organização de espaços educacionais para a escolarização de imigrantes acentua-se no país entre o final do século XIX e início do século XX; eram comunitárias, particulares e/ou pertencentes a uma congregação religiosa, diferenciavam-se entre urbanas e rurais”. Nesse processo, no caso dos colonizadores, a atuação do étnico é pressuposto fundamental. Organizam-se a partir das *Sociedades Escolares Comunitárias, Étnicas, Professores Comunitários e Paroquiais*.

A cultura e a educação são dois fenômenos essencialmente sociais: apesar do choque psicológico que os colonos sofreram quando de sua instalação no Rio Grande do Sul, tiveram imediatamente o cuidado de assegurar o ensino e a educação de seus filhos e de transmitir-lhes seu próprio patrimônio (ROCHE, 1969, p. 664).

Essas formas de organizar os processos educacionais, a partir dos agrupamentos étnicos, são definidas por Kreutz (2011) como as chamadas “escolas étnicas” ou escolas de imigrantes (italianos, alemães, poloneses, japoneses, entre outros); “eram escolas étnicas porque retratavam aspectos culturais importantes da respectiva etnia, como língua e costumes” (KREUTZ, 2005, p. 72). Para Luchese (2008), as escolas étnicas eram ‘aulas’ elementares – ensinavam as noções básicas de escrita, leitura e cálculo que, na maioria dos casos, eram instituídas por iniciativa das próprias comunidades.

⁷⁷ O livro *Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul*, publicado em 1976 é fruto de uma pesquisa apoiada pela Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul em comemoração aos 100 anos da presença dos poloneses no Rio Grande do Sul, realizada por Edmundo Gardolinski - pesquisador da Colonização Polonesa; o autor realiza um levantamento de escolas da Colonização Polonesa no Estado. Para tal trabalho, contou com a colaboração oral e escrita de alguns de ex-professores do período.

Havia escolas comunitárias, étnicas, mas que foram iniciadas e mantidas pelas comunidades, estabelecidas próximo às capelas, cuja existência justificava-se pelo seu sentido mais prático e utilitário. Os pais e a comunidade criavam “aulas” em que o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos na leitura, escrita e cálculos. Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias. Diversos foram os casos em que as famílias de imigrantes uniram-se para empreenderem em mutirão a construção da escola, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos, estas aulas terem funcionado na própria casa do professor ou na casa dos alunos (LUCHESE, 2010, p. 3).

Conforme Kreutz (2005, p. 71), “as escolas étnicas no Brasil dos anos de 1930: 1.579 dos imigrantes alemães, 396 dos italianos, 349 dos poloneses e 178 dos japoneses”. Entretanto, o maior número era de escolas teuto-brasileiras, seguida das ítalo-brasileiras. As escolas de caráter étnico recebiam visitas protocolares e inspeções de Agentes Consulares⁷⁸ dos locais de origem, com o intuito de mapear informações, principalmente sobre como estavam sendo conduzidas ideologicamente as ações educacionais nas escolas, além de prestar alguma assistência e intervir quando necessário. Quase todas essas escolas de colonização, no país, independente do grupo étnico, eram bilíngues⁷⁹.

As autoridades italianas, como os cônsules, preocupavam-se com a falta quase absoluta de instrução nos núcleos coloniais. É possível encontrar em todos os relatórios consulares registros que retratam a situação das colônias mencionando a falta de escolas e a necessidade do governo italiano intervir, passando a apoiar a educação, enviando livros e material escolar (LUCHESE, 2011, p. 158).

3.1.1 As Sociedades escolares comunitárias

O formato organizacional definia-se como comunitário por ser aberto aos que estivessem dispostos a colaborar. Eram organizações que partiam de ações coletivas de trabalho, doação de materiais, mão de obra e recursos para efetivar a construção dos prédios escolares, locais que, na maioria dos casos, seria também a residência do professor e de sua família se a tivesse.

A maioria delas estava atrelada a locais como o centro do povoado, onde ficava a capela e as demais atividades sociais. Ainda, em alguns grupos étnicos, as Sociedades Escolares eram filiadas a organizações maiores, que formavam redes de apoio, com sedes em

⁷⁸ Representantes legais no Brasil de seus locais de origem Itália, Alemanha, Polônia, entre outros.

⁷⁹ O bilinguismo se dava através da prática de que em um turno, as aulas ocorriam na língua portuguesa, e no outro, na língua do grupo étnico.

locais estratégicos no país. Essas organizações tinham definições religiosas e/ou político-ideológicas.

Segundo Giralda Seyferth (1981), “as associações exerciam funções fundamentais para os imigrantes e seus descendentes, pois, em alguns casos, substituíam funções que o Estado não oferecia, como auxílio médico, financeiro (em caso de doença, acidente ou morte) entre outros.” No caso do Rio Grande do Sul, “muitas das Sociedades recebiam embora minimamente, algum recurso-subvenção do governo, outras não; para receber subvenção governamental, o mestre deveria estar em condições de ensinar o português” (GARDOLINSKI, 1976, p. 49).

Para favorecer a dinâmica comunitária nos núcleos de imigrantes, organizava-se um conjunto de 80 a 100 famílias, aproximadamente, com suas pequenas propriedades, em torno de um centro para a comunidade, com infraestrutura de artesanato, comércio e atendimento religioso-escolar. Era uma estrutura física indispensável para a rede de organizações socioculturais e religiosas a animar toda a dinâmica da vida comunitária (KREUTZ, 2000, p. 159).

3.1.2 Os Professores comunitários

Os Professores Comunitários, na maioria das vezes, eram aqueles que tivessem obtido maior nível de instrução entre os colonizadores, embora a grande maioria não possuísse formação ou não fosse sequer alfabetizado, havia pessoas com formações tanto profissionais quanto ideológicas. Em não havendo ninguém habilitado ao cargo no local, buscava-se em outros locais de colonização. Nas sociedades em caráter mais voltado para o religioso, havia Professores Paroquiais.

Gardolinski (1976, p. 28-29) destaca que “eram esforçados de fato, compareciam às aulas, imbuídos dos mais elevados propósitos, dedicavam-se à nobre causa do ensino como verdadeiro sacerdócio, uma vez que os proventos⁸⁰ recebidos por intermédio das respectivas sociedades eram na verdade irrisórios”. Muitos deles trabalhavam em mais de uma escola, percorrendo longas distâncias a pé ou a cavalo, ficando durante semanas longe de suas famílias.

⁸⁰ Um de seus entrevistados (ex-professor) declara que recebia da Sociedade um ordenado fixo em torno de 250 mil Réis; as crianças pagavam 3 a 4 ou 5 mil Réis conforme a idade e a classe em que estavam matriculadas. Se o dinheiro acumulado das mensalidades fosse maior que o salário pago ao professor, esta “sobra” ficava para a Sociedade (Gardolinski, 1976, p. 29).

Os professores buscavam o aprimoramento de suas práticas e ações na sede das *Associações de Professores*, onde ocorriam formações complementares e elaboração de materiais de divulgação e didáticos.

3.1.3 As novas concepções na Primeira República

Com o fim do Império e início da República em 1889, inserem-se, junto com ela, mudanças de concepções, permeadas por ideias liberais e de direitos individuais, como a educação pública, por exemplo. Para Saviani (2003), as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais, sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerando-o grande instrumento de participação política. Permeados por tais concepções, os processos educacionais escolares viriam posteriormente a receber olhares mais atentos.

Em um primeiro momento, às ações republicanas pela ampliação de oportunidades educacionais ficara só em termos do discurso. O desinteresse do governo republicano pela difusão da instrução afirmou-se pela manutenção da descentralização do sistema escolar que, definida em 1834, foi reafirmada na constituição de 1891, incumbindo os Estados da Educação elementar. Com a descentralização do sistema escolar reafirmada na Constituição de 1891, cada Estado conduzia seus sistemas educacionais, não havendo assim uma unidade de diretrizes, um sistema organizado que realizasse a gestão educacional do país. Conforme destaca Shiroma (2007), os projetos implantados pela União eram limitados quase que, exclusivamente, ao Distrito Federal, embora apresentados como “modelo”, os Estados da Federação não eram obrigados a adotá-los. Essa ação acabava por consolidar disparidades de atendimento escolar nas várias e longínquas regiões do país.

Porém, no Rio Grande do Sul, a entrada de Júlio de Castilhos, representante do PRR na presidência do estado e a sua atuação baseada no ideário positivista, foi motivo para que se iniciasse uma reestruturação educacional baseada no controle político e ideológico. Esse controle exercido pelo estado, no período, é abordado na Tese de Doutorado de Berenice Corsetti: *Controle e Ufanismo: A Escola Pública no Rio Grande do Sul 1889-1930*, oportunidade em que realiza um amplo estudo em relação à educação e ao controle que se estendia a partir de relações de poder em um viés político amparado pelas orientações

comteanas, onde a escola era instrumento de concretização de um projeto de modernização conservadora.

A influência positivista, tão bem efetivada no Rio Grande do Sul através de Júlio de Castilhos, fora um projeto singular em termos de país. A presença positivista esteve também singularmente contemplada na constituição estadual “Valeram-se das leis, para estruturar a educação e implementar, de forma ampla, as diretrizes de seu projeto político modernizante e conservador” (CORSETTI, 1998, p. 147). Conforme diálogo entre Jairo e Rodrigo, na obra *Tempo e o Vento*, volume I de *o Retrato*, obra do escritor gaúcho Érico Veríssimo:

Jairo pôs a mão no braço de Rodrigo e disse: - Sou um apaixonado pelo seu Estado Doutor. Os senhores tiveram a fortuna de contar aqui com um homem de grande talento e larga visão, o Dr. Júlio de Castilhos. Graças a ele e a outros repúblicos a vossa constituição estadual está cheia da sadia influência positivista, ao contrário da nacional, que não passa duma cópia servil e absurda da norte-americana (VERÍSSIMO, E. 1997, p. 155).

Com a significativa movimentação colonizatória a partir de 1895, quando é legado ao estado autonomia em relação à colonização, há uma expansão dos processos escolares étnicos. Isso causa, de certa forma, preocupação nos positivistas quanto à efetivação do controle sobre as escolas de imigrantes, em vistas ao idealizado projeto de nacionalização já pensado pelos republicanos, atrelados a uma visão positivista de progresso nacional. Assim, nas áreas de colonização do Rio Grande do Sul, dessa Segunda Fase, o controle em relação às escolas de caráter étnico se efetiva através da inserção dos representantes do estado nessas comunidades, exercendo relações de poder, fiscalizando-as ativamente.

Até as reformas de 1920, conforme Xavier (1994, p. 108), “o Ensino primário ou elementar no país ficaria resumido ‘às primeiras letras’, ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, como mera alfabetização”. Ainda, conforme ela, “a obrigatoriedade do diploma na Escola Normal para o ingresso no magistério vinha como mais um complicador para a Educação”. Para regiões interioranas, o atrativo era menor ainda, pois, para isso, as famílias teriam de angariar recursos para manter seus filhos em Escolas Normais da Capital do Estado. Essa condição não atraía prestígio nem benefícios econômicos ou sociais, tanto durante, quanto após a formação.

Os anos finais da Primeira República (1889-1930) exigem um momento de mudanças educacionais no país. Nesse sentido, entre 1920 e 1930, efetiva-se a fase de constituição da chamada Modernidade Educacional, motivada pelas influências teóricas da Escola Nova inseridas no meio educacional brasileiro, através de intelectuais que fizeram suas formações no exterior ou se deslocaram aos Estados Unidos, para conhecer melhor tal teoria,

desenvolvida por John Dewey. A Escola Nova, em sua essência, buscava desenvolver uma escola voltada para o trabalho, para a qualificação de mão-de-obra para a indústria, tão necessária para a efetivação do projeto de nação.

[...] o enfraquecimento econômico de cafeicultores e pecuaristas gerou espaços que permitiram uma grande alteração na correlação das forças políticas. Segmentos sociais urbanos, tais como a burguesia industrial, a burguesia comercial e camadas intermediárias da sociedade emergiram nesse processo, **criando as condições políticas necessárias para a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Ocorreu então uma significativa mudança na política educacional. Constituem indicadores dessa mudança a acentuada expansão escolar do ensino primário e a adoção, pelo Estado, do discurso escola novista** (JACOMELI, 1998, p. 15, grifo nosso).

A modernização educacional é fruto da efervescência teórica que se processava no período. Veiga (2007) destaca que, nesse período, surgiram grandes humanistas e nomes importantes de nossa história, como Rui Barbosa, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, para quem “As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade”. Porém, para modernizar a educação, teriam que ser tomadas providências emergenciais como a organização do sistema educacional brasileiro. Contudo, já ocorriam discussões para a criação de uma legislação nacional que regulamentasse diretrizes para o Ensino, até então inexistentes. Todavia, a efetivação dessa só irá acontecer em 1961 quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (SANTOS, 2007, p. 218).

Até 1930, registrava-se uma tímida presença de escolas públicas, em número menor ainda, em locais que não as metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo. As condições educacionais no Estado eram precárias, porém não só no estado. De acordo com Veiga (2007), em 1930, 75% da população brasileira eram analfabetos. “Em 1930, o Estado gaúcho tinha criado e mantinha diretamente: 1 Escola Normal, 6 escolas complementares, 50 colégios elementares, 73 Grupos Escolares e 287 escolas isoladas, estas últimas com tendência a serem substituídas por grupos escolares”(CORSETTI, 1998, p. 316).

A presença da Escola Nova⁸¹ traz novos paradigmas relacionados às práticas pedagógicas. Os chamados “Pioneiros da Educação Nova” visam a um rompimento com as

⁸¹ Conforme Veiga (2007), as ideias da Escola Nova, ou Escola Ativa, ou ainda Escola do Trabalho, variando conforme os autores, no Brasil, foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). Nesse período, surgiram grandes humanistas e nomes importantes de nossa história. Um deles fora Lourenço Filho, que dizia que “As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.” (Lourenço Filho, 1950 p. pedagógica). O movimento da Escola Nova afirma-se no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; segundo Shiroma (2007), ele surge em decorrência

práticas pedagógicas tradicionais, até então repercutidas no meio educacional brasileiro, influenciadas por preceitos católicos, criam-se novas escolas e políticas possibilitando um maior acesso ao Ensino e reduzindo, assim, seu caráter elitista, muito por estar articulada em função do trabalho. Amplia-se, também, a presença das Escolas Normais e a organização de escolas técnicas.

No governo provisório, instalado com a Revolução de 1930, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, conferindo à União, a tutela sobre o Ensino no país, momento em que “começa uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do Ensino Profissional” (SANTOS, 2007, p. 216), iniciando-se pela Reforma Francisco Campos; destacando, entre seus decretos, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), passo importante para a estruturação da Educação brasileira. Já o problema do Ensino Secundário só seria discutido com seriedade pelos escolanovistas no Manifesto de 1932⁸².

Conforme Veiga (2007), o Ensino Profissionalizante, a partir de 1940, recebe decretos de leis orgânicas que viriam a regê-lo. São mudanças há muito já programadas, efetivadas pela reforma realizada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, que, segundo Shiroma (2007), criou decretos de lei para o Ensino Industrial, Comercial, Secundário, Agrícola, Primário e Normal. Uma reconfiguração a partir das influências da Escola Nova, das ideias liberais, do avanço capitalista, da formação dos Estados-Nações, das duas grandes guerras e o temor dos “agrupamentos étnicos”.

São reflexos do debate movido desde o século XIX, acentuando-se, na mentalidade republicana, no caso do RS, associado, ainda, à interferência dos representantes positivistas, de grande representação e força política no país, nesse período. Assim, o Brasil é determinado, conforme destaca Veiga (2007, p. 260), pela “ideia de reordenar a população, introduzindo novos hábitos condizentes com uma sociedade civilizada”, em princípios de “Higienismo⁸³, eugenia e civismo”. Para Veiga (2007, p. 265),

da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, assinado por 26 educadores e intelectuais, apresentando a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do Ensino comum para os dois sexos.

⁸² O Manifesto de 1932 articula-se a partir da efervescência ideológica do período. Conforme Veiga (2007, p. 286), “um grupo de 26 intelectuais assinava o documento intitulado ‘A reconstrução educacional do Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova’. O grupo signatário liderado por Fernando de Azevedo, não era homogêneo, mas queria marcar de maneira unificada uma posição de defesa da escola pública”. Dentre os intelectuais que assinaram o manifesto: Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Roquete Pinto, Sampaio Dória. Para Romanelli (2006, p. 128), era uma luta ideológica entre pioneiros e conservadores, luta esta, que daria origem a uma carta de princípios para a educação. Entre os princípios, podemos destacar a laicidade e gratuidade.

⁸³ O higienismo se dá na “inserção de políticas sanitárias”.

O discurso republicano aprimorou os preconceitos raciais por meio da ciência. Esse fator é muito importante para pensarmos os processos de desqualificação social da população escolar negra e mestiça. A tentativa de introduzir na escola um procedimento de homogeneização cultural se fez à custa da negação dos valores étnicos e da cultura de grande parte da população brasileira.

Nesse contexto, as iniciativas dos agrupamentos étnicos começam a ser repensadas, logo após o início da Primeira República se processam grandes mudanças na educação brasileira, principalmente, a partir de 1930; revertendo-se, posteriormente, em uma ação política compulsória, com vistas à nacionalização no Estado Novo de Vargas a partir de 1937, quando se efetivam políticas educacionais por um ensino público e gratuito através da escola pública.

A instauração da República não determinou a expansão das escolas do Estado, e o Governo positivista do Rio Grande do Sul antes encorajou as iniciativas privadas, inclusive as escolas teuto-brasileiras. Em 1924, o orçamento da instrução pública era apenas a décima parte do orçamento geral do Estado; a população contava 61% de analfabetos. Em suma, foi preciso esperar o Estado Novo e a ameaça hitleriana para que o problema da nacionalização do ensino se apresentasse ao Governo do Rio Grande do Sul (ROCHE, 1969, p. 667).

3.1.4 A política de nacionalização compulsória no Estado Novo (1937-1945)

Os movimentos nacionalistas resultam de mudanças ocorridas das dinâmicas sociais, políticas e econômicas, no contexto mundial, que se processavam desde o século XVII. Essas mudanças ecoam efeitos ideológicos que, aos poucos, vão sendo incorporados aos mais distantes locais. Entre eles, os movimentos históricos e filosóficos como a Revolução Inglesa, a Revolução Gloriosa na Inglaterra e a Revolução Francesa, com ideais liberais em oposição aos governos absolutistas, defendendo direitos individuais e pensando novas formas de estado e de sociedade, a expansão do capitalismo e da indústria (Revolução Industrial) e o Iluminismo.

Para Veiga (2007, p. 80), “a difusão no Ocidente dos governos constitucionais, a institucionalização de direitos, bem como a igualdade jurídica entre os indivíduos”, acaba por “cunhar novas expressões como: ‘cidadão’ define a pessoa no âmbito social; ‘cidadania’ lhe confere uma qualidade e ‘nação’ traduz o seu pertencimento”. São impulsionadores que vêm a consolidar a concepção de nação e incentivar as ações para efetivá-la. Para Veiga (2007, p. 86),

A culminância deste processo foi a independência das colônias espanholas e lusitanas na América, além de movimentos liberais na Alemanha, Itália, Portugal e Espanha – os quais **amparados na industrialização e na expansão do capitalismo, engendraram nos povos a consciência nacional**. Nesse contexto, o termo *nação* passou a fundamentar o poder político que organiza uma comunidade de indivíduos dotados de liberdades e de direitos e **unificados por uma mesma tradição cultural**. A referência inclui uma idéia de pertencimento que ultrapassa o território geográfico ou a religião e se fixa na lealdade aos princípios unificadores de um povo: **leis, língua, hábitos e comportamentos**. Como não poderia deixar de ser [...] **a educação terá um papel destacado na formação da consciência nacional dos povos** (grifo nosso).

No Brasil, também ecoaram as influências histórico-filosóficas dos movimentos que ocorriam desde o século XVII. Em relação a algumas dessas mudanças que se processavam no país, podemos destacar a Independência e, posteriormente, a Proclamação da República, restando, então, adequar-se ao estabelecimento de uma unidade que o identificaria como Estado-Nação, atitude essa que seria efetivada no Estado Novo⁸⁴.

No primeiro governo de Vargas, Veiga (2007, p. 265) destaca que “foi introduzida uma argumentação eugênica de cunho fortemente nacionalista e centrada, sobretudo, na ideia do trabalho como princípio regenerador da população”. Tornar-se uma nação, associava-se fortemente ao desenvolvimento econômico: era o movimento de afirmação de uma unidade simbólica, necessária pela modernização econômica (KREUTZ, 2011, p. 351).

A articulação dessa política é iniciada a partir das Guerras Mundiais, fortalecida pela concepção de que agentes nazistas e fascistas, dentre a população brasileira, estariam agindo em defesa às nações de origem, já que, conforme destaca Seyferth (2010, p. 47), existiam por parte desses, “redes de suporte desde o início do fluxo migratório para o Brasil”, fortalecendo “vinculações mantidas entre imigrantes e o país de origem”, “relações transnacionais”. Iniciou-se, a partir de 1918, após o fim da Primeira Guerra Mundial, a tomada de providências para ampliar, entre os brasileiros, a incorporação do civismo, pertencimento e devoção ao país e em atitude compulsória a partir de 1938. Conforme Sganzerla (2001, p. 74),

A Política de Nacionalização buscava a assimilação das comunidades estrangeiras estabelecidas no país e a inviabilização de qualquer tentativa de alteração da ordem social e política com a ajuda de outras nações. Sobretudo, a campanha nacionalista visava inibir as ações alemã e italiana no Brasil entre suas comunidades nacionais.

A realidade das escolas, em locais de colonização, principalmente, no sul do país, nos estados do Rio grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, eram embasadas na organização comunitária étnica, através das chamadas Sociedades Escolares. Nesse contexto, a

⁸⁴ Período do Governo Vargas, que foi de 1937 a 1945 e caracterizou-se pela centralização de poder e defesa de uma unidade nacional.

nacionalização seria fator de muitas ações sob a responsabilidade de entre outras autoridades, o Secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Coelho de Souza. No caso dos teuto-brasileiros,

Quando veio a temer que a conservação do alemão determinasse igualmente submissão política à Alemanha, quando quis impor a todos os cidadãos brasileiros o uso da língua nacional, não houve outro recurso senão fechar as escolas teuto-brasileiras, tais como existiam e substituir por escolas nacionais, cujos programas eram fixados pelo governo brasileiro e cujo ensino, fiscalizado por inspetores. Essa questão delicada foi resolvida, com muita firmeza, mas ainda com mais moderação e justiça pelo Secretário da Educação do Rio Grande do Sul (ROCHE, 1969, p. 670).

Nesse ambicioso projeto, a escola/educação teria papel fundamental em princípios de assimilação cultural. Porém, o atual formato em que a educação no país encontrava-se até 1930, sem uma unidade, com diferenças estruturais e ideológicas, tanto nacionais como regionais, não servia mais àquilo que se pretendia.

As ações que se seguem, como forma de efetivar a política, são desenvolvidas nos vários segmentos sociais. No período da nacionalização, propriamente dita, houve um aumento significativo da ação estatal, tanto “preventiva” quanto “repressiva”, com ações escolares e extraescolares (KREUTZ, 2005, p. 75), denotando caráter coercitivo e subversivo. Entre as extraescolares, estavam as caravanas nacionalistas, realizadas em várias partes do Estado, de forma a manter controle sobre elas, obrigando-as a fazerem do português a língua oficial. Nas escolas, as práticas educacionais eram condições de controle, o Estado interfere nos conteúdos, nas atitudes dos professores e nos materiais didáticos. Essas ações iniciam-se mais fortemente após o decreto de 1938:

No Rio Grande do Sul, a legislação especificamente ligada à nacionalização compulsória do ensino foi estabelecida pelo decreto n. 7.212, de abril de 1938. Em 1939, a Campanha da Nacionalização converteu-se em uma ação mais ostensiva e repressiva, ocorrendo prisão de professores, vistoria do material escolar de crianças a caminho da escola e destruição de diversos materiais que continham textos em língua estrangeira (KREUTZ, 2005, p. 76).

Quanto às escolas étnicas, Kreutz (200, p. 161) destaca que em 1938/39, no momento da nacionalização compulsória do Ensino, foram fechadas ou transformadas em escolas públicas por meio de uma sequência de decretos de nacionalização. Assim, as iniciativas escolares dos colonizadores são encampadas pelo Estado e recebem outros formatos como o de Grupo Escolar⁸⁵, o marco do processo de nacionalização na educação.

⁸⁵ Veiga (2007, p. 242) destaca que o Grupo Escolar tinha como inovação “a organização de classes em séries, cada série numa sala, um professor para cada série, organização das séries em etapas sucessivas e grupos de quatro ou cinco séries reunidas no mesmo prédio”, ainda, “funcionários com funções específicas tais como

O Decreto-Lei 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional, em seu capítulo XVI, que trata das disposições gerais e transitórias, estabelecia que

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça.

O capítulo VIII do mesmo decreto, tratando da concentração e assimilação, faz o seguinte destaque:

Art. 39. Nenhum núcleo colonial, centro agrícola ou colônia será constituído por estrangeiro de uma só nacionalidade.

Art. 42. Nenhum núcleo, centro ou colônia, ou estabelecimento de comércio ou indústria ou associação neles existentes, poderá ter denominação em idioma estrangeiro.

As orientações estabelecidas no decreto são expressivamente proibitivas, impositivas e limitadoras nas questões étnicas. Em termos mais gerais, quanto à população, efetiva uma homogeneização cultural e linguística através da inserção compulsória da língua portuguesa como oficial e obrigatória para todos os Estados da Federação. A nova realidade foi bastante traumática, principalmente, nas antigas colônias. Segundo Roche (1969, p. 668),

A necessidade de aprender o português cada vez menos se fazia sentir onde havia uma população considerável e homogênea, onde a vida econômica era assegurada pelos teuto-brasileiros, onde as raras relações administrativas se faziam por intermédio ou de funcionários bilíngues, ou de intérpretes.

Porém, tanto nas novas colônias como nas antigas, a política de nacionalização representa uma dura fase de adaptação, considerando que, de certa forma, foi causa de transtornos cultural-identitários para tais populações.

No país, tal objetivo levou a uma série de mudanças. Realizaram-se as reformas educacionais já mencionadas anteriormente, o aprimoramento da legislação trabalhista e a nacionalização das empresas (o país precisava fortalecer a indústria e o mercado nacional), além de ações de apropriação, desocupação e fechamento de jornais, divulgação dos princípios através dos meios de comunicação em cadeia nacional.

Conforme Seyferth (2010, p. 53), a campanha de nacionalização foi responsável por deixar um grande número de alunos fora do sistema escolar, pois a rede pública era insuficiente para recebê-los. Em concordância com tal afirmação, Veiga (2007, p. 247) destaca que “amplos setores da população brasileira continuavam excluídos do processo educacional”. Com o que também concorda Gadolinski (1976, p. 113) quando destaca que, “quando proibiram tais escolas, não procurou o Estado substituí-las por outras, o que teria sido uma medida absolutamente necessária, resultando em decadência de muitas comunidades, originando migrações de famílias inteiras para outros estados”, além do isolamento cultural e certa ruptura de relações de comunicação e de solidariedade.

Porém, como já discutimos em momento anterior, muito antes de 1937, a nacionalização, aos poucos, vem sendo efetivada com um discurso de assimilação a partir da formação de colônias mistas; no caso do Rio Grande do Sul, contradições políticas tais, que acabaram por reforçar a formação de “agrupamentos étnicos”. Somente em 1937, torna-se mais intensa, com vistas à desarticulação destes. A nacionalização passa a privar os imigrantes de exercerem sua cidadania e sua cultura, ocasionando uma intervenção na expressão étnica, uma imposição hegemônica das decisões do estado em vistas à homogeneização cultural e a centralização de poder. Tamarit (1999, p. 38-39) faz referência à hegemonia a partir de Gramsci: “práticas estratégicas de manutenção do estado de coisas existentes, ou seja, o discurso hegemônico”. Para isso, segundo Shiroma (2007), a implantação do Estado Novo em 1937 definiu o papel da Educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. As escolas públicas do país representariam essa unidade nacional.

Em 1945, destaca Shiroma (2007), com o fim dos anos ditatoriais do Estado Novo e a promulgação da nova Constituição Liberal que a Carta de 1946 defendia a liberdade e a Educação dos brasileiros como direito de todos. Logo, o Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946, institui a Lei Orgânica do Ensino Primário e, em seu capítulo I, artigo 1^o⁸⁶, estabelece as seguintes finalidades:

⁸⁶ Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana;
- b) oferecer, de modo especial às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

Ainda no capítulo II, artigo 2º, tratando das categorias e de seus cursos, estabelece que o Ensino Primário compreenda duas categorias:

- a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;
- b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

A primeira metade do século XX é o marco de grandes avanços na luta pela ampliação de oportunidades escolares, permeada pela efervescência teórica. Porém, a Educação como direito de todos defendida pelo decreto de lei, na realidade, estava longe de ser efetivada. Conforme Ribeiro (1994, p. 190), as reformas representaram pouco no sentido de ajudar na conquista de uma escola pública de qualidade, podendo-se ressaltar que continuavam acentuando diferenças e proporcionando, aos menos favorecidos (operariado), uma formação voltada para o trabalho. As condições de escolas e professores ainda não atendiam a necessidade demandada, apenas pretendeu a efetivação ampliada dos princípios da nacionalização, através das obrigações morais e cívicas e de uma capacitação mínima para o trabalho produtivo.

3.2 Iniciativas escolares étnicas no Barril: etnicidade e relações de poder

Após o início da colonização em 1917 e a inserção de teuto-brasileiros, polono-brasileiros, ítalo-brasileiros, vindos das antigas colônias, além dos indígenas e nacionais que aqui estavam, processam-se muitas mudanças no povoado de Barril, distrito do município de Palmeira. Assim como em muitas regiões interioranas brasileiras, nesse período, o local caracterizava-se por precárias condições de transportes e comunicação. Quanto à instrução, confirmava-se inexistente. Porém, mesmo sem propiciar uma estrutura de apoio aos colonizadores, a presença do estado já estava demarcada pela atuação de uma Comissão de Terras e Colonização, representada na figura do Engenheiro positivista Frederico Westphalen.

Quanto aos nacionais, ali residentes em condição de abandono total do estado, sem tecnologia alguma para manejar a agricultura, em uma vida baseada no extrativismo e no cultivo de subsistência, vigorava sobre eles a concepção preconceituosa dos republicanos positivistas, emitindo julgamentos de desaprovação pela forma como levavam suas vidas. No relatório enviado pelo engenheiro Frederico Westphalen ao diretor de Terras e Colonização, Carlos Torres Gonçalves, a partir de um levantamento sobre as condições da região, inclusive em termos de instrução e dos *nacionais*, referente ao ano de 1918, Jacomelli (2002, p. 35), destaca o seguinte:

É muito difícil encontrar-se um caboclo que saiba ler. São, em geral, ignorantes, pouco trabalhadores e muito desconfiados. Penso que podíamos educá-los um pouco, criando escolas regionais e um campo experimental de agricultura, para que eles aprendam alguma coisa e tomem conhecimento com os processos elementares de cultivar a terra e aproveitar o trabalho (grifo no original).⁸⁷

No livro *Painéis do Passado*, retratando as narrativas de alguns colonizadores, Batistella (1969, p. 35-38) destaca que “em 1919, não havia correio, jornal, rádio, telégrafo e telefone, e pouca gente sabia ler e escrever”. Ao mencionar a total falta de estrutura, muitos autores relacionam com a detenção de poder pelas camadas senhoriais que acabaram por limitar a expansão capitalista nesses locais. Como destaca Tamarit⁸⁸ (1996, p. 31):

A classe social possui a capacidade (o poder) de controlar e dirigir os processos econômicos, porque tem a faculdade de dispor do que é seu (o capital); possui por isso mesmo, a capacidade (o poder) de tomar ou fazer com que se tomem decisões políticas que favoreçam seus interesses – imediatos, mediatos e estratégicos – nos campos econômico, político e ideológico.

Em relação a essa detenção de poder, Corsetti (1998, p. 49) destaca que, “do período colonial ao final da Primeira República, o poder central do RS estava detido na camada senhorial sulina”, dentre os quais podemos destacar os grandes pecuaristas. Para Tamarit (1996, p. 30-31),

[...] “o poder é a capacidade de uma classe para realizar seus interesses objetivos (isto é, não “representados”). Acrescentemos que também implica uma relação entre classes ou frações de classe; em consequência, as relações de classe são relações de poder”. Ainda, “tais relações de poder se verificam nos campos, econômico, político

⁸⁷ *Relatório de Reconhecimento da Travessia do Sertão da Estrada Palmeira–Mel, apresentado ao chefe, Dr. Frederico Westphalen, por Leopoldo Villanova. Palmeira, 24.09.1917. datilografado, p. 5.*

⁸⁸ José Tamarit é um Teórico crítico Latino-Americano, professor em universidades Argentinas; referimo-nos ao Livro *Educar o Soberano*, traduzido para o português por José Eustáquio Romão e publicado na Editora Cortez, em 1996. Em tal livro, amparado em Antônio Gramsci, o autor faz uma crítica ao iluminismo pedagógico e ao produtivismo efetivado pela influência neoliberal na educação, e, a relação entre conhecimento e poder.

e ideológico. Cada um dos campos mencionados constitui espaço específico, e, embora se achem intimamente relacionados entre si, guardam relativa autonomia”.

Nestes termos, a camada senhorial, em uma relação de poder de classe que se verificava tanto no campo econômico, quanto no político, tinham, por consequência, o poder de mandar seus filhos para estudar na capital, ou até mesmo no exterior. Para Otaíza Romanelli (2006, p. 29-30), no livro *História da Educação no Brasil*:

[...] a política de clientela, própria desse tipo de organização de poder, tende a favorecer apenas aquela parcela da população local que mantem laços de dependências e reforça a autoridade dos donos do poder. [...]. A evolução da estrutura do poder, no Brasil, passou por fases que se estenderam desde o predomínio quase absoluto do poder local até a supremacia do poder central, com hipertrofia do executivo. [...] O fato é que o toque aristocrático e o caráter de classe que essa educação conferia não só concorriam para manter o *status*, pela natural distância social que ajudava a promover, como também serviam de instrumento de ascensão social aos estratos que, embora privados da propriedade da terra, se achavam em condições de assumir posições mais elevadas.

A autora trata da atuação das relações de poder local - centros de poder, em relação ao poder central.

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente para atender os interesses das camadas representadas na estrutura do poder (ROMANELLI, 2006, p. 29-30).

Porém, há que se considerar a inserção da diversidade étnica em locais de colonização na primeira e segunda fase e sua inserção nos processos sociais a partir da formação de agrupamentos étnicos. Mesmo em um local de colonização em perspectiva de nacionalização, como no caso da Colônia Guarita, na segunda fase colonizatória, é caracterizado por uma composição mais diversa em relação ao caráter biológico e de pertença, considerando não serem estas as únicas ou decisivas condições para tal formação, acaba, contraditoriamente, em reação à condição de abandonados pelo estado que não lhes propicia estrutura, por reforçar a formação de agrupamentos étnicos.

Considerando a diversidade racial e étnica inserida no local, não é possível conceber as relações de poder efetivadas nos processos sociais, como centradas somente na dimensão social de classe, sendo ela um centro de poder localizável, como menciona Tamarit (1996). Na formação de agrupamentos étnicos, as relações de poder articulam-se, também, no agrupamento e, a partir dele, com interferência nos processos sociais. Para Seyferth (2011), a etnicidade é uma variável importante de organização coletiva – o pertencimento a uma etnia,

nação, etc., como estratégia para a ação corporativa, um instrumento de poder (cf. Cohen, 1969).

A partir da etnicidade, as relações de poder também são exercidas na trama social, uma vez que o étnico é portador de conteúdos culturais socialmente diferenciadores. Então, o exercício de poder se dá no uso coordenado e em constante reordenamento de pertencas, dispositivos culturais, passados comuns, que possibilitariam, na articulação conjunta e coesa, um fortalecimento, uma trama para a resistência, dada na etnicidade e seu uso instrumental, que estaria para a efetivação de interesses comuns e exercício da cidadania nos processos sociais, uma vez que “a dinâmica de uma sociedade ocorre no entrecruzamento de interesses” (KREUTZ, 2010, p. 71).

Sobre a forma de compreender o exercício de poder a partir dessa trama social, Veiga Neto (1995, p. 32) traduz de forma clara quando destaca que “o poder não existe, mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e capilarmente”. Destaca, ainda, que “o poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis. Porém, as resistências tem que se dar dentro da própria trama do social e não a partir de algum ponto externo, simplesmente porque não há exterioridades”. Assim, agrupamento étnico, enquanto núcleo social, é mediador e mediado por relações de poder, são definições e resistências ali compartilhadas.

Quanto à divisão de classe, Meyer (2000, p. 44) destaca que, embora silenciado nos estudos que tratam de tal temática, as diferenciações de classe entre os grupos étnicos e no interior desses, também ocorriam. Para a autora, essas diferenças se sustentam no “poder aquisitivo dos imigrantes, sua inserção nas relações econômicas e de produção vigentes e o pertencimento de classe social”. Porém, acreditamos que a diferenciação de classe nos grupos étnicos e no interior desses, em se tratando de estrangeiros, só poderia ter sido realmente exercida em plenitude, a partir da aquisição de direitos civis por parte dos imigrantes, tendo somada a potencialidade do exercício político, também, nos processos sociais no exterior do grupo, além da garantia à posse da terra e a outros bens.

Em relação às dimensões sociais e a interferência nos processos sociais, tal discussão é reforçada por Kreutz (2011, p. 352), quando menciona a etnicidade e sua relação com o processo histórico:

Ela é uma das Instâncias fortes do engendramento do processo histórico, mesmo quando marginalizada no imaginário nacional. Em cada grupo étnico há uma história de lutas pela determinação de metas e valores. [...] Entende-se que a etnia perpassa os símbolos de uma sociedade, sua organização social, como da mesma forma em relação ao gênero. Isso significa que o processo histórico é etnicizado, atravessado

pela etnia. Ao longo do processo histórico, a sociedade caracteriza, classifica e decide sobre o espaço dos grupos étnicos, fazendo-o com disputas e conflitos. Isso quer dizer que as estratificações e divisões feitas em termos de divisão étnica são, por vezes, mais fundantes que as de classe.

Como nos indica o trecho acima, assim como outras produções de Lúcio Kreutz, a etnicidade implica, diretamente, a constituição dos processos educacional/históricos. Em momento anterior de suas produções, Kreutz⁸⁹ (1998, p. 1) traria o alerta para que se tratasse o étnico com maior atenção ao analisar processos históricos, um alerta para uma atitude séria e responsável em detrimento da complexidade pela qual tais processos, principalmente, os escolares são constituídos. Assim, destaca:

Tomar a etnia como categoria de análise em história da educação leva ao desafio da revisão de conceitos, da genealogia dos mesmos e dos prováveis enclausuramentos teóricos em determinado âmbito cultural. Pretende-se chegar a uma base, mesmo que provisória, que permita tornar mais transparentes as múltiplas formas através das quais a dinâmica social é construída pelos diferentes grupos sociais e culturais. Neste sentido, a atenção para com o étnico poderá ajudar a detectar melhor a complexidade, através da qual o processo educacional e escolar foi se constituindo. Eleger a etnia como uma categoria de análise em história da educação significa, então, entender que o pertencimento étnico, enquanto uma singularização ou concreção do cultural numa especificidade própria, tem uma dimensão engendradora de articulação das potencialidades específicas de grupos no conjunto do processo histórico.

Como apontado pelo autor no trecho acima, a “dimensão engendradora de articulação das potencialidades específicas de grupos” a partir do étnico é exercício de poder, na dimensão da etnicidade, engendramentos políticos e culturais, a partir das potencialidades do grupo étnico, que tornam possível a efetivação de ações.

As teorias instrumentalistas refutam a idéia segundo a qual a etnicidade seria um efeito da socialização no seio do grupo étnico, mas situam-na como uma reação às mudanças das estruturas institucionais e das relações de poder implicadas pela modernização. Assim, a etnicidade não pode ser senão política (*political ethnicity*) (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p. 100).

É nesse sentido, que a partir da inserção de migrantes e a formação de agrupamentos étnicos, essas realidades passam por muitas mudanças. Para Zarth (1997, p. 11), os colonos europeus que imigraram no final do século deram nova configuração à estrutura social e política da região. Numa instância em que, para Kreutz (2010, p. 71), “o pertencimento étnico não é uma realidade muda. É fonte de sentido e de construção do real”.

⁸⁹ KREUTZ, Lúcio. Etnia e Processo Escolar. Disponível em: ANPED SUL <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_historia/Trabalho/09_50_54_etnia_e_processo_escolar_-_sem_resumo.pdf>. Acessado em: 23 jan. 2014.

Em relação à instrução, Kreutz (2011, p. 348) destaca que ela não é fruto apenas da preocupação de imigrantes com sua tradição cultural, mas que “parte dos imigrantes provinha de forte tradição escolar em seu país de origem, era alfabetizada e cônica da importância da escola”. Muitos dos colonizadores que migraram associados aos propósitos de melhora de vida já estavam em contato com processos educacionais escolares; enquanto outros estavam conscientes de tal necessidade e, ao chegar a essas localidades, precisavam criar, ali, instituições que a partir da mobilização de traços culturais socialmente diferenciadores do grupo, traduzissem e representasse suas aspirações, desenvolvessem suas potencialidades, fossem locais de negociações e resistência, de interesses objetivos e comuns ao grupo.

São motivações para que os processos educacionais escolares, tendo por cenário uma colonização mista com identidades étnicas e culturais variadas, surgissem a partir dos agrupamentos étnicos num aglutinamento de características que não são pré-definidas e fixas, mas que em processo, reformulam-se e reorganizam-se conforme os interesses e necessidades. Uma trama que os agrupamentos étnicos foram exímios articuladores e que se fez fundamental para a organização de Sociedades Escolares Étnicas como legítima expressão. Para Malikoski (2013, p. 591),

Esta ordem de aproximação de significados dentro das fronteiras de processos identitários constitui a forma de fazer cultura e como consequência direta um processo escolar, que é expressão destes sentidos e representações. Portanto, o processo escolar étnico se forma na interação dialógica que determinado grupo possui de si próprio e na consciência do que é característico de seu processo identitário e cultural.

O fato de perceberem a necessidade educacional como forma de acessar “bens e conhecimento”, possibilitando exercício de poder, já é, por si só, consciência. Foram iniciativas que deram origem às primeiras escolas dos colonizadores, com significados constituídos a partir dos propósitos originados a partir do agrupamento.

Segundo Parsons (1975), a intensificação desta forma de “grupismo” deve ser interpretada como uma reação à desorganização social e preenche, assim, uma função positiva de reintegração dos indivíduos em unidades sociais menos anômicas e alienantes que a sociedade global (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p. 78).

No povoado de Barril, conforme Ferigollo (2004, p. 48), “o início da Educação no Barril remonta ao início do século XX, quando da instalação, ao redor da hoje Praça do Barril, das primeiras moradias e casas de comércio”. Esse foi o ponto de partida das atividades educacionais escolares e das escolas comunitárias de agrupamentos étnicos ítalo-brasileiros e polono-brasileiros.

Vamos dizer que os nossos colonizadores, os italianos, alemães e poloneses, que eram a maioria na época [...] essas pessoas, estas famílias começaram a sentir que eles precisavam que dessem para eles um pouco de... alguém que ensinasse para eles a matemática, que eles queriam fazer conta, eles falavam de fazer contas, nem era matemática, fazer conta e... escrever um pouquinho (Wilson).

Quanto à presença de escolas teuto-brasileiras, embora Roche (1969, p. 665-667) relate que “as escolas católicas, em 1935, representavam 41% do número total, e as particulares, teuto-brasileiras eram duas vezes mais numerosas que as escolas públicas⁹⁰” e, ainda, Kreutz (2011, p. 355-357) destaca ser “a etnia com maior número de escolas de imigração no Brasil até 1939, e ter vindo de local com acentuada tradição escolar, com 1.579 escolas (1.041 no RS), seguindo-se a dos imigrantes italianos, com 396 escolas em 1913, e dos poloneses 349”, não a identificamos no local, tanto na pesquisa documental, autobiográfica e iconográfica, quanto no levantamento bibliográfico, o qual considera, principalmente, a pesquisa publicada por Arthur Blásio Rambo no ano de 1994, através da Editora Unisinos, que pretendeu um resgate em relação à presença da *Escola Comunitária Teuto-Brasileira Católica no Rio Grande do Sul*, além dos trabalhos de Lúcio Kreutz.

Na obra de Arthur Blásio Rambo, o autor cita a presença de 7 escolas na Região Colonial Nova – Passo Fundo – Palmeira, tendo em torno de 204 alunos e em média 30 alunos por turma, ambas sobreviveram em torno de cinco anos, de 1915 a 1920 e situavam-se nas localidades de Carazinho, Tesouras, Tamandaré, Sarandi, Três Arroios, Dourado e Rio Novo. Por estarem em pequeno número, acreditamos que ou haviam sido alfabetizados ainda nas antigas colônias em língua materna, ou os que ainda não estavam alfabetizados, acabaram incorporando-se à escola de ítalo-brasileiros e polono-brasileiros, em um processo de assimilação.

Para as escolas étnicas do povoado de Barril, esse é um momento que se inicia da mesma forma que iniciado e vivenciado por longos anos nas antigas colônias, mas que logo se torna diferente em virtude das ações nacionalizantes. Perdem aos poucos a autonomia tanto econômica, quanto ideológica e cultural em relação à condução dos processos educacionais. A política educacional positivista inicia interferências e subvenções nos processos educacionais com ideais de “uma modernização em moldes positivistas que previa a consolidação plena do capitalismo” (CORSETTI, 1998, p. 49), tendo o estado para efetivá-lo, através de uma maior centralização das relações de poder.

Porém, em um primeiro momento, embora se exija o ensino de português além da língua do grupo étnico, não reflete grandes interferências no étnico, ou desarticula sua

⁹⁰ Número já disponibilizado em subtítulo anterior, neste mesmo capítulo.

atuação, realidade que irá mudar quando combatida mais fortemente com a nacionalização compulsória. A partir de 1938, então, “essa mesma escolarização tornou-se fortemente um fator de imposição da língua nacional e de desautorização e desencorajamento de expressões regionais e de dialetos, em que a escola e a Educação escolar teriam papel fundamental, sendo o principal instrumento de controle” (KREUTZ, 2011).

Até 1950, a comunidade regional de Frederico Westphalen estava composta por 16 escolas que, em período posterior, quando da elaboração do Projeto Raízes⁹¹, pela Secretaria Municipal de Educação, foram declaradas como vinculadas à iniciativa municipal. Com o passar do tempo e as mudanças estruturais, as significações redesenham-se, porém algumas essencialidades cunhadas e permeadas pelo étnico e suas possibilidades culturais permanecem.

3.2.1 As iniciativas escolares dos Ítalo-Brasileiros em Barril

A migração interna que se desloca para a região norte do Rio Grande do Sul, caracterizada como mista, é composta por migrantes de vários locais de procedência. Ao estabelecerem-se nesses novos locais e reunirem-se em agrupamentos étnicos, os colonizadores ítalo-brasileiros, assim como os outros agrupamentos, tratam de imediato a organizar o núcleo social. Conforme Kreutz (2011, p. 359),

Dependendo da região de proveniência, os imigrantes italianos tinham maior ou menor vinculação com o processo escolar. Enquanto o censo feito no Porto de Santos registra que 71,36% dos imigrantes italianos que entraram por este porto eram alfabetizados, o censo municipal de 1906 apresenta os imigrantes de Alfredo Chaves (RS) com alto grau de analfabetismo. Dos 22.707 habitantes, 16.110 eram analfabetos. O mesmo ocorria em Antônio Prado e em outras localidades povoadas predominantemente por imigrantes italianos no Rio Grande do Sul.

Para Luchese (2010, p. 155), as colônias na Serra gaúcha foram ocupadas por italianos provenientes, em sua maioria, de regiões do norte da Itália, onde as políticas públicas desde muito se preocupavam com o processo de escolarização, onde a educação era, também, uma

⁹¹ O Projeto Raízes foi um trabalho de resgate da memória relacionada à formação das comunidades que sediam as 63 escolas municipais existentes até a data da publicação da obra. O conjunto de entrevistas feitas pelos professores e alunos aos membros das comunidades e a compilação de outros dados resultaram na publicação de três volumes (I, II e III), no formato de história em quadrinhos, patrocinado pela Prefeitura Municipal de Frederico Westphalen e publicado no ano de 1987, intitulado “Pequena História das Comunidades Escolares do Município de Frederico Westphalen”.

necessidade cultural. Percebe-se que ambos os autores apontam para o fato de que os ítalo-brasileiros que chegam às antigas colônias, durante a primeira fase da colonização, possuíam maior contato com os processos educacionais em seu local de procedência. No trecho da narrativa autobiográfica, denota-se essa percepção:

Aliás, nada de admirar que, 1943, eu ingressasse na escola com 8 anos já feitos.[...] Mais ou menos nessa época, final do século XIX, como conta Aquiles Bernardi, em Vita e stória de Nanetto Pipetta, livro publicado originalmente em capítulos nos anos de 1924 a 1926, somente “A 10 anni Nanetto zé stá presentá al Maestro de la Scola gratuita” (Aos 10 anos Nanetto foi apresentado ao professor da escola gratuita). A escola de Nanetto, lá no Vêneto, era baixa, de muro de pedra, com vidro nas janelas para proteger do frio (BERNARDI, 1975, p. 17), In (FERRARO, 2011, p. 66).

Porém, ao chegar nesses locais e não encontrar estrutura escolar alguma, veriam seus filhos crescerem sem ter sido sequer alfabetizados, realidade que passa a ser pensada e articulada através do étnico. Conforme Kreutz (2011, p. 285), “aqui, não havendo escolas públicas à disposição, organizaram-se comunitariamente para a construção das escolas étnicas, responsabilizando-se também pelo professor e pela produção de material didático”. Embora não atingissem a todos, devido aos custos onerosos, somados às famílias grandes e com poucas condições econômicas, os processos escolares étnicos foram responsáveis pela instrução elementar de muitos migrantes que, posteriormente, partiriam para as novas colônias. De qualquer forma, pelas experiências vivenciadas nas antigas colônias ou então em suas outras procedências, essas noções são trazidas com os colonizadores.

Para além de outros aspectos, conforme Luchese (2011, p. 324) a escola tornou-se um espaço de formação e manutenção de laços afetivos, culturais, políticos e econômicos com a Itália. São noções passíveis de exercício nos processos educacionais, os quais refletiam uma forma de resistência e afirmação, uma relação de poder nesses novos locais. Muitos dos que vieram das antigas colônias para povoar regiões como essa, onde hoje está Frederico Westphalen, chegando ao Barril, já eram alfabetizados ou estavam em processo de alfabetização. Esse era o caso dos pais de *Alceu, Amélia, Wilson, Luiz e Olívia*.

Já estava me perdendo. O convite foi para escrever sobre a minha experiência escolar. Em relação a isso, continua vindo-me com frequência à memória o contato de meus pais com a leitura e a escrita. Lembro-me bem de meu pai, aos domingos, com o jornal semanal na mão. Não tenho certeza, mas acho que era o Correio Riograndense. Me pai, João Setemo, lia e comentava as notícias. Ele frequentara a escola primária por dois anos, também com sacrifício, a uma distância de uns 5 quilômetros, percorridos em lombo de burro. Minha mãe, Benevenuta no registro de batismo e Venuta no registro civil, tivera um pouco mais de estudo. Para poder lecionar numa escolhinha perto da casa de seus pais, fora mandada completar o primário num internato. Ao casar, abandonara o magistério (Alceu).

No caso dos pais de *Alceu*, percebe-se, claramente, na narrativa, que já haviam sido alfabetizados nas antigas colônias; sua mãe chegara a lecionar antes de casar-se e partir para Barril. O que faz perceber a íntima relação com a necessidade da instrução, quando ela era necessária, mesmo para quem seria posteriormente uma dona de casa.

Sob essas constatações, não poderia ser diferente, conforme Ferigollo (2004, p. 48), “a comunidade começou a se estabelecer e, já em 1925, eram proferidas as primeiras aulas, ministradas por voluntários, na capela erguida em homenagem a Santo Antônio”. Para Batistella (1969, p. 35-38), ao redor da Igreja, surgiam as demais coisas necessárias à vida coletiva: escola, casa comercial, bodegas, ferraria, salão. Essa constituição era característica dos locais de colonização italiana, os quais organizavam suas comunidades a partir da presença material da religiosidade.

Conforme destaca Kreutz (1991, p. 77), “O Papa Leão XII afirmou em 1878 que ‘um dos maiores crimes é feito pelos pais que deixam seus filhos frequentarem escolas a-religiosas’”. Embora as escolas étnicas que existiram no local não tenham se configurado como paroquiais, estiveram sempre muito ligadas às atividades religiosas da igreja católica, podendo ter relação com o Projeto de Restauração Católica que iniciara ainda no século XIX. Nesse projeto, as escolas teriam papel fundamental e os professores teriam também funções religiosas e comunitárias.

Segundo Kreutz (2011, p. 360), “os italianos foram os que menos vinculavam a escola com suas perspectivas de organização comunitária e cultural, sendo que a igreja tinha peso maior”. Conforme *Olívia*,

“Então o finado pai disse: antes de fazer a minha casa, vamos fazer a casa de Deus: a Igreja. Então se reuniram os outros lá e foram caminhando, para escolher um lugar bem alto que todo mundo enxerga, é a casa de Deus, e aí acharam um lugar para fazer a capela ali...”

Para Szatkoski & Luft (1996, p. 62), no Barril, a organização social da comunidade não difere do restante do Estado. Os migrantes formavam o núcleo populacional e, no centro, era construída a escola, a capela e o salão de festas, o que é destacado, também, por Batistella (1969, p. 62), “a primeira escola começou a funcionar no recinto da capela em 2 de março de 1925, tendo como professora Amélia Sanvido, até maio de 1926”. Para Kreutz (2011, p. 359), “a igreja (ou capela) não era apenas o lugar para o culto” “era o centro para a organização cultural”.

Então, a comunidade aqui na vila, como as famílias estavam atrás de alguém, surgiu uma menina chamada Amélia Sanvido, que mais tarde casou-se com o

Ângelo Buzatto e seria a mãe da Ophélia Bussatto hoje, né? Era professora, ela foi contratada [...], lecionava numa capela que a comunidade tinha onde hoje é o hospital do doutor Aires e, para ser um pouquinho mais preciso, seria onde entra, tem um corredorzinho que entra, tem uma estradinha aberta ali, ali era a capela (Wilson).

Conforme Rizzatti (1996, p. 246), Amélia Sanvido, posteriormente Buzatto, nasceu em 1904 no município de Vacaria e veio com a família para a região em 1922, onde seu pai exerceria a atividade de agrimensor; quanto ao magistério, destaca que ela exerceu-o no período de 1923 a 1926, no recinto da capela. No caso de Amélia, já chegara da antiga colônia alfabetizada.

Amélia Sanvido Buzatto recebeu escolarização no período relativo a vinte e sete dias, durante os quais ela “venceu” gradualmente os conteúdos. No espaço relativo a três dias, revela em entrevista ter “passado a cartilha”, já que dominava a leitura e as várias operações matemáticas, completando o aprendizado com a ajuda de um dos irmãos (Rizzatti, 1996, p. 246).

Embora em muitas das escolas se possam evidenciar processos educacionais que propiciaram excelentes formações, na maioria dos casos, principalmente no espaço rural, as condições eram mais precárias. Os professores, em grande maioria, possuíam meramente o domínio mínimo da leitura e da escrita e algumas operações matemáticas. Em relação às escolas rurais, Luchese (2011, p. 309) destaca que eram “erigidas pelas próprias famílias da comunidade que, por causa da inexistência de escolas públicas, ou pela própria distância, escolhiam o professor entre os moradores, aquele que era um pouco mais instruído”, fazendo perceber o quão precária eram as possibilidades relacionadas à Educação. Ações que se davam na “*organização de uma Sociedade Escolar, professores pagos pelos pais dos alunos para ensinar a ler, escrever e fazer contas...*” “*pagavam com o pouco que tinham, por vezes também com produtos de seu trabalho.*” (Wilson).

As aulas eram ministradas por quem possuísse maior domínio de leitura e escrita e pela pouca ou nenhuma formação teórica e pedagógica dos professores, esses se utilizavam de técnicas tradicionais como decorar e memorizar:

E daí começo a aula assim, nós tinha o livro com ABC, assim, solto, então nós ia, a professora rasgava um papel com uma rodinha e mostrava: que letra é essa aqui? Nós dizia o F o J, nós tinha que sabe... Tchó.. eu fiquei um ano para aprende o ABC... Como é que antigamente era difícil de aprender?? Era difícil de aprender... e daí quando tu sabia tudo o ABC, tu tava no segundo ano... e quando que sabia tudo bem, quando tinha o terceiro ano, quarto ano já era professor...(Olívia).

Essas concepções didáticas e metodológicas são motivos de questionamento e posterior enfraquecimento dos processos escolares étnicos, devido às novas concepções

adotadas pelos positivistas e o projeto de modernização da educação, os quais rompem com a pedagogia tradicional e adotam orientações teórico-metodológicas Spencerianas⁹². Na ótica Spenceriana, a educação tornava-se instrumento do indivíduo na luta pela preservação da vida, a luta pela sua existência e pela existência de seus filhos, ganhando um caráter utilitário e experimental (CORSETTI, 1998, p. 422). Para a autora,

A Primeira República constituiu-se, segundo nos parece, no que tange à questão teórico-metodológica em termos educacionais, num momento de embate e de disputa entre duas tendências pedagógicas: a pedagogia tradicional baseada na essência do homem, defendida pela Igreja Católica, e a pedagogia defendida pelos republicanos positivistas que, em parte, adotou as características da pedagogia tradicional de caráter leigo, passando, a partir de meados da década de 1910, e, sobretudo na década de 1920, a sofrer a influência da pedagogia nova centrada na existência humana (CORSETTI, 1998, p. 421).

São motivações que, associadas à inserção lenta e gradual dos propósitos de nacionalização, levam ao início das interferências nos processos escolares étnicos. Dentre as interferências, estava a introdução ao português. Conforme Luchese (2011, p. 310) no caso das escolas ítalo-brasileiras, o ensino “era em italiano (e dialetos como o Vêneto⁹³), e, em alguns períodos, elas receberam material didático do governo italiano”, ainda, “o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos de leitura e de cálculo”. Já conforme Rizzatti (1996) “*Amélia* dava aulas em italiano (dialeto *Vêneto*), mas também os ensinava um pouco de português”. Quanto aos materiais disponíveis para as aulas, destaca que “*Nas atividades escolares, usava-se a lousa, o giz e livros de Português e de Italiano. Posteriormente, o caderno, o lápis, o dicionário e o material de Aritmética, além de outras inovações*” (*Amélia*).

Ensinar “um pouco de português” era uma condição imposta pelos representantes do estado positivista no local, assim como, no caso de o professor atuante não ser bilíngue, procedia-se sua substituição por algum professor providenciado através da Comissão de Terras e Colonização. Fora o caso da escola de *Olívia*:

A professora vinha de Palmeira, vinha cavalo! coitadinha! até Osvaldo Cruz vinha de carona de caminhão que passava de vez em quando por que nem estrada não tinha, de Osvaldo Cruz pegava o cavalo e vinha lá em Palmitinho e daí ela ficava um mês, dois mês e daí ela ia pra casa e ficava seis mês sem vim... E no fim do ano... lá antigamente o exame era o prefeito que vinha fazer... e o prefeito então pegava nós, tinha que olhar as letra qual é que era o A, B..C, se nós sabia direitinho

⁹² Herbert Spencer foi um teórico inglês do século XIX, suas orientações amparavam-se no positivismo e no evolucionismo.

⁹³ Conforme Luchese (2011, p. 310), “os imigrantes falavam os dialetos maternos de suas respectivas regiões de origem, pois, conheciam mal o italiano, o que, de certa forma, dificultava, inicialmente, o uso dos livros didáticos”.

então ele passava, senão não.. era o prefeito que passava, não era o professor. Quem pagava o professor eu acho que era o governo, eu nunca vi meu pai paga isso... Aprendia tudo em português.. a professora era Florisbela...não lembro mais... Magri, Florisbela Magri. Ela depois casou, casou com um rapaz la de Palmeira..(Olívia).

Eram formas para também “desanimar” a iniciativa étnica, incorporando-a aos poucos à iniciativa pública através de subvenções. Conforme Kreutz (2011, p. 360), por a igreja ter peso maior para os italianos, “isso terá ajudado para que reivindicassem mais cedo o acesso à escola pública”.

A partir de 1909, condicionou o subsídio aos professores ao ensino de duas horas diárias em português. E, a partir de 1909, usou a estratégia de abrir escolas públicas junto às dos imigrantes, fato que provocou o fechamento de escolas étnicas, especialmente em núcleos com menor número de famílias (KREUTZ, 2011, p. 365).

Porém, a subvenção não chegava a todos os locais e, quando chegava, muitas vezes não era suficiente para manter a “aula”. Em relação ao município de Palmeira, conforme Szatkoski & Luft,

Os professores eram subvencionados pela Comissão de Terras. A educação era também administrada por este órgão. **Percebe-se que a educação, mesmo em épocas passadas, era tratada com descaso: professores pagos com atraso, escolas que não funcionavam, prédios inadequados e um inexpressivo número de alunos.** Em meados de dezembro de 1928, Dr. Frederico envia as folhas de pagamento para Porto Alegre, a fim de que as mesmas fossem enviadas à Secretaria do Interior para providenciar o pagamento relativo ao mês de novembro. Com isto, imaginando todo o processo burocrático da época, a perspectiva de receber o salário do mês onze, atrasaria ainda por algum tempo. **A Comissão possuía duas aulas subvencionadas e no ano de 1929 não foi autorizada a mantê-las, porém, com o número expressivo de colonos, fazia-se necessário conservar e aumentar o número de salas, inclusive em lugares mais convenientes, de acordo com a localização dos camponeses.** A Comissão de Terras de Palmeira era um órgão intermediador entre a Colônia Alto Uruguai e a Administração Pública Estadual em Porto Alegre (SZATKOSKI & LUFT, 1996, p. 40, grifo nosso).

Sob tais condições, para garantir a permanência até o período da nacionalização compulsória, a atuação das Sociedades Escolares foi determinante. Às Sociedades Escolares cabia, também, a construção dos espaços escolares. Para Luchese (2011, p. 311), “diversos foram os casos em que as famílias de imigrantes uniram-se para empreender, em mutirão a construção da escola, geralmente, uma pequena casa de madeira rústica”. Conforme abordado por Batistella (1969, p. 42) referindo-se ao ano de 1927,

No mesmo ano, também começou a dar aula o Sr. Velocino Camargo, **em prédio especialmente construído por uma Sociedade Escolar presidida por João Cerutti, a fim de deixar a capela desimpedida**, sendo auxiliado por Zequinha e Doca Borges (grifo nosso).

Nesse contexto, a partir da Sociedade Escolar e em detrimento do uso instrumental da etnicidade, a família Cerutti já despontava como uma das articuladoras políticas frente ao grupo étnico ítalo-brasileiro na nova comunidade. Esse embrião político acaba, nos anos seguintes, por confirmar-se, ainda mais, com a candidatura de um dos seus para prefeito municipal de Palmeira e, posteriormente, também, com fundamental atuação, quando aos movimentos emancipatórios.

Assim, como na escola de *Amélia*, a escola de *Olívia*, no povoado de Palmitinho, que se emanciparia de Frederico Westphalen, posteriormente, fora construída pela comunidade. “*Era uma escola de madeira, a comunidade fez a escola, era perto da capela, o meu pai e mais outros serraram com serrote as madeiras, serravam tudo tabuinha, cobriram de tabuinha. Se ajudavam um com o outro, se reuniam para fazer as coisa...*” (*Olívia*).

Os espaços escolares eram precárias instalações, construídas, conjuntamente, com materiais ali encontrados, porém dotados de propósitos que não se encaixavam em tal descrição.

Sobre esteios altos, mais de metro, subia-se por tosca escada de madeira, ao estreito e escuro edifício (janelas de madeira). Este pendia perigosamente já, com sua viseira redonda na frente, telhado de taboinhas, alto, sem forro. Em certa ocasião, um aluno colega, atou o cavalo no porão alto, e o animal assustando-se fez tremer todo o precário edifício, botando em polvorosa, alunos e professor. Pânico, que, porém logo passou (Luiz) In (SPONCHIADO, B. A., 1996, p. 125-126)⁹⁴.

A escola de *Alceu*:

A minha escola, lembro-me bem, era toda de madeira. Mais acolhedora, portanto, especialmente se se considera que estava situada num dos pontos elevados da vila, exposta, portanto, aos ventos. Em particular, ao Minuano gelado. A inclinação do terreno permitira inclusive construí-la sobre pilares de madeira, com área coberta (Alceu).

A escola comunitária, na localidade do hoje município Taquaruçu do Sul, na época, povoado rural, emancipado de Frederico Westphalen em 1988, foi o local onde estudou *Luiz* a partir de 1930, que se inicia, assim como a de Barril, junto da capela. Referindo-se aos “primeiros estudos” assim ele destaca:

Em Taquaruçu, nesta manhã de sol, meu saudoso pai, levou-me a escola, que ia começar para mim. Lembro-me, como, ao entrar no edifício, alto, meio caindo, da velha igrejinha desativada, fui timidamente dar a mão ao Professor João Fontana⁹⁵,

⁹⁴ Optamos por referenciar as narrativas de Luiz Sponchiado, no livro de Breno Antônio Sponchiado, somente por Luiz, o primeiro nome, assim como havíamos destacado em nota anterior.

⁹⁵ A primeira família Fontana, conforme Sponchiado (1996, p.313) viera de Forni di Val d’Astico na Província de Vicenza, descendo no Rio de Janeiro no ano de 1878.

meio empurrado, e este, mandou-me sentar no tosco banco comprido (cabiam uns 6 meninos cada um), o primeiro da frente, à direita de quem entrava. Falou-lhe então o pai, que, já em casa, tinha praticado, um pouco de leitura, e o professor olhando-me, disse-lhe que esperava sinceramente que iria bem aproveitar. O pai então se retirou, e eu fiquei quieto na minha timidez, no meio dos colegas desconhecidos, alguns, lá no fundo bem grandes, como os Zanchet, Piaia, Vitório Pelegrin, e meninas, como Amália Volpato, Zanattas e Gambin. A igreja já não funcionava aí, porque a nova estava pronta. Mas, aí frequentei até 1932, quando, foi aprontada a nova escola. (Luiz)

Nesse contexto, quem conseguia ir à escola era incumbido de valorizar tal possibilidade, tirando o melhor proveito, numa instância de responsabilização tanto com a família, quanto com a comunidade, devido aos custos dispensados ao parco orçamento familiar, falta de mão-de-obra na propriedade, aliada, ainda, às distâncias a serem percorridas (LUCHESE, 2010), as dificuldades com o tempo por vezes chuvoso, somados aos rigores do inverno. Assim, “os que conseguiam frequentar alguns anos de escola, seguiam para a mesma, carregando numa pequena bolsa de tecido ou uma *sporta de dressa*⁹⁶” (LUCHESE, 2010, p. 154). Conforme *Luiz*, assim se ia à escola:

*Um saquítel a tiracolo, alojando a Cartilha de João de Deus⁹⁷, a pedra de ardósia, com respectiva pena de pedra, algum caderno de caligrafia (estes mais tarde), era a pasta comum e convencional. De pano de riscado, com tampo fechado por um botão. Pés no chão, calças a meia-canela e estreitas, sem uniforme. As meninas usavam uma “*sporta*”, feita de “*dressa*”: de palha de trigo, não raro tingidas, em desenhos de preto e vermelho.*

Assim como *Luiz*, *Alceu* também possuía uma sacolinha de pano:

*O livro (um), o caderno (também um), o lápis, a borracha e a merenda: era tudo de que precisava para ir à escola. Era também tudo o que cabia na sacolinha de pano que eu levava a tiracolo. **Nem poderia uma criança carregar, por mais de 2 quilômetros, com duas lombas fortes a enfrentar, os sacolões pesados que as crianças carregam hoje desde os primeiros anos do ensino fundamental.***

Quanto aos materiais escolares, Luchese (2010, p. 154) destaca que “os parques materiais de estudo: a “pedra”, a pena e, por vezes, o lanche”. Conforme *Olívia*: “*Escreve não tinha caderno, tinha uma pedra, um lápis comprido, então escrevia... E a professora apagava, nós tinha que apaga... não tinha caderno. Nós não tinha livro...*” Para *Luiz*:

O quadro-negro, com giz, coisa preciosa e rara. A ardósia (pedra) com suas penas de escrever, o sujo método de limpá-las, cuspidas nelas... Os cadernos de caligrafia... As primeiras vezes que se começou a escrever com tinta, com pena de

⁹⁶ Quanto à *sporta de dressa*, a autora destaca que no dialeto Vêneto refere-se a uma sacola feita de palha de trigo.

⁹⁷ Pedagogo português nascido em 1830 e falecido em 1896, a publicação da Cartilha em Portugal se deu em 1876 e foi replicada no Brasil, tratando-se de um método de leitura por ele desenvolvido. Para Trindade (2004, p. 110), as cartilhas eram inspiradas nos catecismos e silabários.

aço, enfiada na ponta da caneta. A sujeira dos dedos, os borrões do pequeno tinteiro, que andava quase sempre derramando tinta nas classes e no chão, nos violentos tombos e quedas que levavam.

Em relação à participação da família na educação, acreditamos ligar-se a uma instância de responsabilização coletiva, já destacada anteriormente, a partir do que se estabelecia como interesse comum do grupo étnico. Eram, em grande maioria, portadoras de poucos recursos e de muitos filhos a serem alfabetizados, gerando uma preocupação com o efetivo e rápido aprendizado. *“Em casa, sempre a mãe me ensinava a ler, não raro, com sopapos, e o pai, me amestrava no Catecismo decorado, em Italiano, que pouco compreendia”* (Luiz). No caso de Alceu:

Voltando à escola: as professoras não eram de sobrecarregar os/as alunos/as com temas para fazer em casa. Mas sempre havia algum. Minha mãe cuidava que tivéssemos tempo para fazê-los. Mesmo que fosse à noite, à luz de lampião. Não costumava sentar com a gente para ajudar. Mas ficava atenta, sem deixar de atender às mil e uma coisas a fazer. Quando chamada, sempre acudia prontamente. Cada um e cada uma, à medida que ia crescendo, passava a ter também suas obrigações: lavar ou secar a louça; limpar a casa; varrer o pátio – uma área enorme; cuidar dos animais, especialmente porcos, galinhas, vacas de leite, cavalos, bois; ajudar a mãe na horta; abastecer a caixa de lenha junto ao fogão. Enfim, várias tarefas que nos ocupavam quase toda a tarde. Quando ingressei na escola, não estava ainda alfabetizado. Mas aprendi rápido a ler e escrever. Dava-me bastante bem com as contas. Lembro-me que, um dia, depois de escrever no quadro algumas contas de somar para a turma da primeira série, a professora, vendo que eu largara o lápis, veio perguntar por que eu não estava fazendo a tarefa. Mostrei-lhe que já havia terminado. O diálogo que se seguiu foi mais ou menos o seguinte:

- Quem te ensinou?- Minha mãe.

Então pega tua sacola e senta ali, com os mais adiantados. Fiquei logo sabendo, que a maioria dos mais adiantados, era, na realidade, repetentes.

O acompanhamento da família consentia que o rápido aprendizado associava-se a um comportamento exemplar, somados, ainda, aos princípios disciplinares veiculados pela gradual inserção da modernidade pedagógica através da subvenção, das cartilhas e orientações dadas aos professores. Dentre os princípios disciplinares, os castigos físicos e morais faziam parte da rotina diária da escola, orientações disciplinares e moralizantes em vistas de uma sociedade civilizada e voltada para o progresso, da qual o estado se ocupa nesse período.

Conforme Corsetti (1998), nas práticas disciplinares se efetivavam castigos, repreensões e também elogios. *“Num armário envidraçado estavam livros e dicionários do professor, que às vezes (o Fontana) deixava sobre a mesa, e às vezes ocupava para castigar de braços abertos com eles, nas mãos estendidas o Pedro Balestrin... Meu Deus!”* (Luiz). O Fontana era o professor da escola primária de Luiz *“O professor durante todos os meus anos de escola primária em Taquaruçu, foi somente o João Fontana, nascido à 26.09.1897, e casado com Domingas Bernardi, esta nascida em 01.01.1881...”* (Luiz).

A inserção da modernidade pedagógica passa a interferir visivelmente nos propósitos e princípios dos processos educacionais étnicos; em relação à modernização e às estratégias de efetivação. Veiga (2011, p. 400) destaca:

Dentre as várias estratégias constituídas para isso, esteve a difusão da educação estética das populações presente nos conteúdos escolares, na organização do espaço urbano e escolar e na rotinização de acontecimentos promovedores de emoção estética, as festas escolares e as festas dos escolares na cidade, presentes nas primeiras décadas republicanas. O objetivo era dar visibilidade à modernidade, concretizar no espaço urbano novas atitudes e valores – a elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civilidade...

São estratégias que deslocam a articulação de processos educacionais pautados em conteúdos culturais e propósitos étnicos, para uma educação estética que atua evidenciando a beleza, a perfeição, as emoções, a educação dos sentidos e o disciplinamento, em vistas a uma padronização de comportamentos sociais e culturais, presentes no relato de Luiz, “sobre o encerramento das aulas em Taquaruçu em 15 de dezembro de 1933”:

Para a festividade, além da leitura, escrita, etc. dos alunos mais adiantados, foi me dado pelo Professor um discurso bem manuscrito, para ser pronunciado diante das Autoridades, que eram de Barril e os Comissários locais, não me lembrando mais seus nomes. Sai-me com tal brilhantismo na declamação (diante dos pais que escutavam em derredor, enchendo as janelas que circundavam a escola), que fui presenteado com um lenço de seda verde. Que sucesso para mim, naquele tempo! Seu José Zanatta, felicitando meu pai lhe disse: ‘Quando este seu filho crescer, vamos casá-lo com a minha Terezina’: mocinha da mesma idade e que frequentava a mesma aula. Era uma tarde bonita de verão. Com isso eu terminei meu tempo de aula primária, externa, da qual guardei as melhores impressões, na minha timidez, que nunca permitiu fosse castigado (Luiz, grifo nosso).

As festas escolares, por reunirem a comunidade, veiculavam informações e conteúdos culturais para quem ali estivesse; isso se dava de forma tranquila e inquestionável, eram momentos de divulgação valores modernos, e, de exercício de controle por parte do estado ao “mostrar-se” presente, através de interventores locais. Conforme Bencostta (2006, p. 3.858), “as festas escolares são compreendidas como emissoras de uma linguagem coletiva que não deixa de lado sua característica primaz: expressar planos simbólicos diversos, apreendidos por aqueles que delas têm algum tipo de participação”. São inserções discretas, mas que tinham objetivos claros e definidos: O “lenço de seda verde” representava à pátria, indícios de uma atuação nacionalizante e o “pronunciamento das autoridades”, a presença do Estado, demarcando relações de poder.

No mesmo patamar da padronização de conteúdos culturais, a partir de 1930, procedia-se à introdução de cartilhas nas escolas. Sobre as cartilhas utilizadas nas aulas, e sua eficácia na formação dos sujeitos, Luiz faz o seguinte destaque:

Lembrando meu tempo de escola primária e primeiras letras, ficaram inesquecíveis os autores João de Deus – o poeta do amor – com sua Cartilha Maternal. “Método João de Deus”. Seguiu-se o “Segundo Livro de Leitura”. Depois: “Compêndio de Gramática Portuguesa” de Bibiano Francisco de Almeida (“A gramática nos ensina a ler e escrever corretamente, isto é sem erros”, começava). Depois a “História do Brasil, por perguntas e respostas”, de João Frackemberg. “Primeira Aritmética”, de João Teodoro de Souza Lobo. “Seleção em prosa e versos”, de Alfredo Clemente Pinto. E o famoso “Manuscrito”, se não me engano do mesmo autor (Luiz).

Na figura 2, destacamos duas versões da *Cartilha João de Deus*, presente na narrativa acima. Para Trindade (2004, p. 113)⁹⁸, em texto publicado na Revista Brasileira de História da Educação, tratando da publicação, indica-o como uma contrafação por parte do Estado do Rio Grande do Sul, na Primeira República, ao realizar alterações na Cartilha do pedagogo português João de Deus, para adaptá-la às necessidades locais. Conforme a autora, a cartilha publicada na edição de Selbach é diferente da versão original publicada em Portugal, quando essa privilegiara somente o ensino da leitura, a daqui estaria contemplando também a escrita, configurando-se em uma readaptação não autorizada, pois assim, “estaria mais de acordo com as prescrições governamentais determinadas para a primeira seção da primeira classe do programa do ensino elementar no ano de 1899” (TRINDADE, 2004, p. 113).

Conforme Trindade (2004, p. 117-126) “a contrafação baseava-se na reformulação do livro a partir da adoção de uma unidade de métodos e doutrinas e do português adaptado para o Brasil, resultando em uma aculturação discursiva do material”. Tal atitude estava associada às conveniências e necessidades estaduais em relação à diminuição do analfabetismo no período, ligadas à falta de recursos para disponibilizar materiais didáticos para as escolas e aulas subvencionadas.

⁹⁸ TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação. **Revista brasileira de história da educação** n° 7 jan./jun. 2004 In: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/209/218>. Acessado em 09/02/2014.



Figura 2 – A) Cartilha Maternal João de Deus publicada em Portugal no ano de 1878; B) Cartilha Maternal Método João de Deus publicada no Brasil, e mais especificamente no Rio Grande do Sul, pela Livraria Editora Selbach, em Porto Alegre, no ano de 1902.

Fonte: http://oficinasdealphabetizacao.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html, acessado em 08/02/2014.

Conforme Kreutz (2011, p. 364-365), “a preocupação do estado quanto às escolas de imigrantes vinha de longe, porém, havia dificuldade de oferta de escolas públicas e de professores”, destaca que o governo provincial “instituiu em 1864 a Lei 579, estabelecendo remuneração especial para professores que ensinassem o português”. Porém, devido às dificuldades encontradas, as tentativas tiveram resultados lentos, ampliados somente na Primeira República.

A atuação do estado, na tentativa de estar à frente dos processos educacionais até 1930, acaba mais por atrapalhar as iniciativas dos colonizadores de que realmente dar apoio, pois não havia um sistema organizado, nem recursos necessários para manter as escolas, os professores e os materiais didáticos, ocasionando o fechamento de muitas.

Mesmo com uma sequência de intervenções, as Sociedades Escolares Comunitárias ítalo-brasileiras no local, foram importante iniciativa para a organização de processos educacionais escolares, foram ações basilares. Para Kreutz (2011, p. 285), “os imigrantes formaram instituições educativas singulares para o contexto brasileiro”, ações que significaram acima de tudo, exercício de cidadania.

Conforme destacamos durante o texto, as interferências foram sendo aceitas, associadas ao interesse por aprender o português e à falta de recursos para bancar os custos educacionais em virtude da tendência à valorização da religiosidade. Porém, aprender

português também pode ser analisado como interesse comum do grupo étnico, para melhor inserir-se nas transações capitalistas. Já, quanto a maior valorização da religiosidade e a destinação de recursos para essa, foi causa pela qual a estrutura escolar dos ítalo-brasileiros não foi tão organizada e resistente quanto à dos polono-brasileiros e até à dos teuto-brasileiros; quase não havia produção de materiais, esperavam o envio através do governo italiano e quase não investiam na formação de professores.

As Sociedades de Amparo existentes aqui no Rio Grande do Sul, também foram menos expressivas e concentraram-se mais nas antigas colônias. Conforme Luchese (2011, 330), a partir de 1920, as escolas étnicas italianas foram sendo progressivamente passadas para escolas públicas e, quando da nacionalização compulsória, já não tinham importância expressiva. A intervenção nos processos educacionais que se deu nessa fase, foi aos poucos destituindo as Sociedades Escolares da etnicidade e seu conteúdo cultural, dificultando, assim, seu uso instrumental – recurso social e político.

3.2.2 As iniciativas escolares dos Polono-Brasileiros em Barril.

Assim como os ítalo-brasileiros, os polono-brasileiros também iniciaram a organização de seus processos educacionais em Barril, a partir do agrupamento étnico, em detrimento das influências de seus locais de procedência ou, então, conscientes das realidades de seu país de origem e a necessidade da instrução como condição para melhora de vida. Porém, muitas questões os diferem dos ítalo-brasileiros, considerando que a Sociedade Escolar, fundada nesse local, a partir de 1925, teve aspirações ligadas também ao campo ideológico e não somente ao cultural e religioso.

As Sociedades Escolares polono-brasileiras no Rio Grande do Sul se organizaram em um período posterior às ítalo-brasileiras e teuto-brasileiras, devido à inserção mais tardia do grupo no país. Conforme Kreutz (2011, p. 361), no Rio Grande do Sul, foi fundada a primeira escola da imigração polonesa a partir de 1890. Destaca, ainda, que em pesquisa realizada por Kasimierz Gluchowski, em 1914, o Rio Grande do Sul tinha 17 escolas polonesas, registrando um aumento para 128 em 1937; perdendo somente para o Paraná, com 46 em 1914 e 167 em 1937; Gardolinski (1976, p. 112) levanta o número de 128 escolas e mais de 3500 alunos. O que, de imediato, leva-nos a perceber que uma grande percentagem dessas estava localizada nesse Estado, embora o maior número estivesse no Paraná.

Conforme Gardolinski (1976, p. 14-15-18), a Polônia, no final do século XVIII, encontrava-se dividida pela Prússia, Áustria e Rússia; contava, até então, com a maior percentagem de analfabetos de toda a Europa, devido à falta de interesse das potências usurpadoras quanto ao aprimoramento do nível cultural dos seus súditos, visando fortalecer o processo de desnacionalização, com o que concorda Kreutz (2011, p. 361), ao destacar que essas potências haviam dificultado o processo escolar:

Segundo Stawinski, a maior parte dos imigrantes poloneses proveio de regiões ocupadas por potências estrangeiras (Rússia e Prússia) que haviam dificultado o processo escolar. Ao contrário da experiência entre imigrantes italianos, as escolas da imigração polonesa tiveram, à semelhança das alemãs, um crescimento até o período da nacionalização compulsória. [...] Assim, uma grande parte deles era analfabeta. Porém, no Brasil, somaram imediatamente esforços para organizar o processo escolar, construindo escolas e formando uma estrutura de apoio, tanto para o treinamento dos professores quanto para a produção de livros didáticos. Já em 1891, Jerônimo Durski publicou o Manual para escolas polonesas no Brasil, e em 1905 os imigrantes fundaram a Sociedade das Escolas Polonesas no Brasil como instância de promoção e organização de seu processo escolar (KREUTZ, 2011, p. 361).

Os esforços somados para efetivar processos educacionais escolares por parte dos polono-brasileiros se dá na instância de que conforme, Gardolinski (1976, p. 14-18), “ao aqui chegar, percebem que uma forma de melhorar as suas condições de vida, era através um melhor nível cultural, por isso, fundaram estruturas de apoio, sociedades e escolas que revelavam características étnicas de sua procedência”. Para o autor, “aprender a ler, escrever e conhecer pelo menos as quatro operações tornou-se mais importante em nosso país do que no de origem”, “era absolutamente indispensável na troca de seus produtos agrícolas e na compreensão dos demais habitantes”. Apontamentos que denotam, novamente, interesses comuns que, para efetivarem-se, consideram importante ter acesso, mesmo que mínimo, à instrução - fortalecimento para o exercício de relações de poder.

Conforme Gardolinski (1976, p. 71), “a rede escolar estendia-se através de todas as linhas e povoações, levando o ensino elementar às crianças, sem distinção”, ajudavam com o que podiam, mesmo em se tratando de simples trabalhadores das colônias.

Quanto ao direcionamento das orientações que permeavam as Sociedades Escolares e as práticas educacionais ali desenvolvidas, considera-se a implicação da inserção de sujeitos com concepções políticas, e, teórico-ideológicas. Para Luporini (2011, p. 175),

[...] já no início do século XX, a ampliação da imigração polonesa dirigida ao Paraná e aos outros estados da Região Sul, ensejou a chegada de imigrantes intelectuais, que se dirigiram ao Brasil após o fracasso da Revolução ocorrida em território polonês ocupado pela Rússia, em 1905 [...] esses intelectuais possuíam sólida formação intelectual e defendiam tendências socialistas e anticlericais. Por sua

posição, este grupo seria considerado mais tarde, de “esquerda”, “progressista”. Sua posição se opunha ao grupo “clerical” representado por três congregações religiosas, oriundas da Polônia, que se dedicaram ao ensino, fixando-se no Brasil nos primeiros anos do século XX: padres da Missão de São Vicente de Paulo (1903), Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula (1904) e Irmãs da Sagrada Família (1906). [...] Esse panorama reflete posicionamentos oriundos das correntes filosóficas em debate na Europa na segunda metade do século XIX.

Estando assim divididas, as influências dos usurpadores de seus territórios foram também incorporadas aos processos educacionais. O ressurgimento da Polônia, enquanto Estado, em 1920, faz com que os processos educacionais escolares sejam conseqüentemente fortalecidos nos locais de inserção imigrantista. É, nesse contexto, que a formação teórico-ideológica desses polono-brasileiros, associadas ao então momento de efervescência cultural vivido, fora razão para estimular significativas ações educacionais.

Entre tais ações, está a Federação das Associações Educacionais Polonesas. Conforme Luporini (2011), a organização das associações se dá como medida de fortalecimento da escola étnica polonesa após a Primeira Guerra Mundial, a *Kultura* era iniciativa do grupo dos progressistas e a *Oswiata*, do grupo dos clericais. Destaca, ainda, que ambas contribuíram para o desenvolvimento da cultura escolar, associadas à imprensa pedagógica⁹⁹ especializada e, embora divergissem nas orientações teórico-ideológicas, atuaram exemplarmente durante longo período.

Ambas as federações buscavam promover uma melhor formação contínua dos professores a elas filiados, o que ocorria em períodos de férias, com cursos de aperfeiçoamento e atualização. Sobre as associações, Gardolinski (1976, p. 74-76) destaca que, fundada no ano de 1920, em Curitiba, a Federação das Associações Educacionais Polonesas “Kultura” teve, entre outros objetivos, o aperfeiçoamento dos professores e o aprimoramento do nível cultural, uniformização de livros didáticos, métodos e programas de ensino. Ainda, na mesma cidade, em 1922, os padres fundaram outra associação que congregava professores católicos, denominada “Oswiata” (Educação). O autor destaca que a associação denominada “Kultura” dava orientação a 11 sociedades; a outra, “Educação”, congregava 37 professores. Esses, por sua vez, organizaram uma sociedade denominada “Associação de Professores”, onde se aperfeiçoavam métodos de ensino correspondentes à 4ª série.

⁹⁹ A imprensa pedagógica é a responsável pela publicação de materiais, como jornais, folhetos, revistas, entre outros, em relação às escolas e processos educacionais escolares étnicos. Os principais responsáveis pela veiculação eram os países de origem dos imigrantes, as associações, a igreja, no caso das clericais e o estado.

As associações objetivaram organizar os processos educacionais polono-brasileiros, veicular informações relacionadas à condução da escola polono-brasileira, ajuste moral dos professores, maneiras de desviar a atenção da atuação nacionalizante, concepções teóricas e ideológicas. Uma forma de fortalecimento em vistas aos interesses do grupo.

Quanto ao trabalho do professor e as disciplinas trabalhadas, em entrevista concedida para Gardolinski (1976), um ex-professor declara que “além de lecionar ao mesmo tempo para várias classes de alunos – mais adiantadas ou principiantes – matérias básicas como, português, aritmética, História do Brasil, geografia, noções de ciência, canto, entre outros, deveria lecionar, como é óbvio, noções da língua polonesa, sua história e literatura e noções da língua alemã”, pois muitos poloneses foram obrigados a aprender o alemão, numa tentativa de germanização ou, conforme Wachowicz (1981, p. 26), uma *despolonização* pela proibição da língua. Essas disciplinas também eram aperfeiçoadas através de cursos propiciados aos professores pela Federação das Associações Polonesas no Estado do Rio Grande do Sul (GARDOLINSKI, 1976).

Conforme Kreutz (2004, p. 9), nas escolas étnicas, “o currículo atendia às exigências nacionais e era complementado com aspectos da cultura do respectivo grupo étnico, ficando o mais próximo possível ao currículo do país de origem.” Desenvolviam, também, atividades artísticas para a formação cultural, como canto e teatro, além do incentivo à leitura. Luporini (1976) destaca o incentivo à leitura através de bibliotecas itinerantes, em 1924 havia duas delas no Rio Grande do Sul.

Em relação ao suprimento da demanda de novos professores, para atender à crescente expansão da rede escolar polono-brasileira no sul do Brasil, após a Primeira Grande Guerra, Kreutz (2011, p. 362) destaca a fundação de duas Escolas de Formação de Professores Rurais, respectivamente em Guarani das Missões, RS, e em General Mallet, PR. Além disso,

A União dos Professores das Escolas Polonesas Particulares no Brasil, fundada em 1921, promovia treinamentos intensivos de professores em período de férias e mantinha bibliotecas volantes com acompanhamento de professores. Procurava vincular do melhor modo possível o processo escolar com a realidade dos alunos, fomentando a elaboração de material didático e editando manuais, como, por exemplo, a *Cartilha para as crianças polonesas no Brasil, e, as Normas prático-metodológicas, para as escolas polonesas no Brasil*, em 1926 (KREUTZ, 2011, p. 362).

Porém, mesmo em tão articulada organização quanto aos processos educacionais escolares, para Luporini (2011), “o modo de vida dos poloneses era isolado e individualista e, em alguns locais, teria exibido dificuldades de comunicação com outros núcleos coloniais”. Destaca, ainda, que “na Polônia era proibido esse tipo de associação”. No povoado de Barril,

encontraram grande dificuldade de compreensão do português e do dialeto *Vêneto* (afirmação do étnico nas relações interétnicas), porém, aos poucos, em virtude da ampliação das relações, o distanciamento vai se atenuando. No entanto, conforme *Wilson*,

Se os italianos tinham quem lecionava, os poloneses tinham maior dificuldade; aí a língua deles, ninguém entendia nada; o italiano tinha algumas palavras que se entendia. E, aí, o que eles fizeram? Foram a Erechim e trouxeram para cá o Pedro Lisowski¹⁰⁰, que era um menino que tinha vindo da Polônia e que, por que não saberia dizer, é que nós temos alguns netos dele aqui hoje, eu poderia até buscar uma informação maior da vida dele. E ele veio lecionar para estes meninos, e aí os poloneses construíram uma salinha, onde, hoje, mais ou menos nas proximidades do frigorífico, na rua João Ruaro, naquela região lá, fizeram uma escola, e ele começou a lecionar ali. O sucesso dele foi tão grande, que os poloneses de Erechim vieram buscar ele de volta. Aí, ele retornou a Erechim para lecionar para os poloneses em Erechim (Wilson. Grifo nosso).

Assim como em outros locais, os processos educacionais são organizados a partir da Sociedade Escolar. Conforme destacado acima, a “salinha na Rua João Ruaro” foi o local onde, em 1927, organizaram a Sociedade Escolar “**Marechal J. Pilsudski**”, tendo como primeiro professor, Piotr Lisowski¹⁰¹. Conforme Gardolinski (1976, p. 80-81),

Ao norte do Estado, na parte mais afastada do Alto Uruguai, vamos encontrar os municípios de Frederico Westphalen e Irai. Essa acidentada e imensa região, habitada por elementos de etnia polonesa, esparramados em muitas localidades e grotas do seu interior, possuía antigamente, as suas **escolinhas particulares**. Vamos citar algumas para provar, apenas, que aqui, como em outras regiões do Estado, igual era o desejo do nosso colono de conseguir a instrução para os seus filhos. Destaca-se, desde logo, a figura do **Prof. Piotr Lisowski**. Ao chegar a essa localidade, no começo de 1929, encontrou ali **uma sociedade denominada “Marechal J. Pilsudski”** e, conforme ele mesmo relata, tinha ela por finalidade a difusão do ensino primário.

Na qualidade de organizadores da referida sociedade, salientam-se: Dr. Feliks Urban – Eng. Topógrafo, Roman Bienek, Konstany Szadkowski, Józef Gutkowski e Józef Gadowski. O Prof Piotr Lisowski foi contratado, desde logo, pela referida sociedade a fim de lecionar aos filhos de imigrantes radicados em Barril. Inicialmente, as aulas eram ministradas na velha capela católica, por falta de prédio adequado. No decorrer do mesmo ano, em 1929, os colonos conseguiram erguer um prédio de madeira, bem acabado. Media o corpo principal 6x9m. Além disso, foram previstas acomodações modestas para o professor que passou a residir junto ao local de trabalho. **A mensalidade escolar fora estabelecida em cinco mil réis por aluno, paga diretamente ao professor. Essa escola jamais recebeu subvenções municipais ou estaduais.**

Linha Chiquinha – Localizada no interior do município de Frederico Westphalen, essa colônia possuiu também a sua escola, cujo primeiro professor foi Franciszek Woloszyn. Do mesmo modo, outra colônia chamada Pinhal, pertencente a esse município, esforçava-se para ensinar aos filhos dos imigrantes. Por falta de prédio

¹⁰⁰ O nome do Professor que na Polônia assinava-se Piotr Lisowski, ao naturalizar-se no Brasil, passa a ser Pedro Lisowski.

¹⁰¹ A leitura do livro de Gardolinski, publicado em 1976, fez-nos concluir que o Prof. Piotr Lisowski, nascido na Polônia em 1896, chegando ao Brasil com 18 anos, onde exerceu o magistério por mais de 30 anos, que lecionara na escola polonesa da comunidade do Barril entre 1927 e 1932, aonde vem a falecer em 16/04/1961, após ter atuado também como funcionário da prefeitura deste local.

adequado, as aulas eram ministradas na casa de Wladyslaw Cyganski, pelos profs. Jan. Szabut (no início) e em seguida Adam Kempka. **A maior parte das escolas disseminadas naquela região fora localizada em prédios pertencentes às Sociedades Recreativas ou Escolares que os colonos edificaram com grande interesse** e, às vezes, com ingentes esforços e sacrifícios, visando acima de tudo à difusão da cultura e ao combate ao analfabetismo. Na região ora descrita, a maior parte do trabalho foi realizado entre 1930 e 1935 (GARDOLINSKI 1976, p. 80-81, grifo nosso).

As escolas polono-brasileiras, em Barril, assim como as ítalo-brasileiras, organizam-se a partir da comunidade, configurando-se em Escolas Comunitárias. Porém, diferente da ítalo-brasileira, conforme o trecho acima, não aceitaram subvenções. Isso, muito provavelmente, deveu-se a uma reação implicada ao processo de imposição cultural e “*despolonização*” que outrora já haviam sofrido pelos usurpadores de seus territórios na Polônia.

No Rio Grande do Sul, a expansão de escolas particulares se deveu muito ao positivismo, percebe-se, também, no trecho acima, a presença do Engenheiro Topógrafo como um dos organizadores. Conforme Kreutz (1991, p. 78) “os positivistas, no poder, foram privatizantes em termos de política educacional como o atesta a Reforma Rivadávia Correia 1909/10¹⁰²”. Tal reforma baseava-se na liberdade de ensino em princípios liberais adotados pelo positivismo, conforme Kreutz (2011, p. 365), “a total liberdade de ensino concedida às escolas particulares, juntamente com uma relativa autonomia cultural para a imprensa própria e um associativismo, era barganhada com a troca de apoio político”. Para ele, o Rio Grande do Sul foi o estado sulista mais tolerante com as escolas de língua estrangeira. A iniciativa particular polono-brasileira conseguiu manter seu funcionamento tranquilamente durante anos.

Conforme Batistella (1969, p. 62) a presença de Piotr Lisowski se dá logo após a fundação da associação “Em março de 1927, o ilustre professor Pedro Lisowski, recém-chegado de Erechim, deu aula algumas semanas na capela, passando a lecionar durante 5 anos na escola particular (Figura 3) para ele construída pela colônia polonesa, no local onde hoje mora o velho João Ruaro”.

Pagavam para ele lecionar, isso aí, às vezes tinham lá 10, 12, 25 alunos, 30, ele ganhava um valor por mês que as famílias pagavam, para que pudesse ensinar estas crianças, que na época se ouvia eu, o meu pai que dizia isso quando veio para cá, falavam muito em “faze conta”, queriam que fizesse conta, tinha que saber fazer conta, que nós chamamos de matemática, naquele tempo era aritmética, eles diziam: vai aprender aritmética e escrever um pouquinho, fazer umas letrinhas para

¹⁰² Rivadávia Correia foi chefe da pasta de Justiça e Negócios Interiores, Ministro Federal, positivista e, como tal, voltado para o Liberalismo Político, criou a Lei Orgânica de 1911 que previa um ensino livre, liberdade de ensino, incentivando assim a iniciativa privada, pois o estado não teria interferência nem em relação à certificação.

“você poder aprender a escrever...era o grande...e lógico, via um pouquinho de geografia, história, mas muito levemente, a lógica era: “Saber escrever e saber fazer conta”...isso era o que a gente ouvia muito (Wilson).

Encontrar um professor polonês habilitado a trabalhar, também com o português, não era tarefa fácil. Isso fez com que os que eram capacitados, acabassem por trabalhar em vários locais, de modo a suprir um pouco da carência, até que se obtivesse maior número de habilitados a ensinar.



Figura 3 – A Escola Particular Polonesa

Fonte: GARDOLINSKI¹⁰³, E. Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul. UCS, 1976.

Conforme Gardolinski (1976), além de sua atuação em Barril, Piotr Lisowski atuou também em outros locais do estado: em Aratiba, perto de Erechim, em Vila Áurea, município de Gaurama (1926-1928), em Getúlio Vargas (1923), e, em Linha Geral Velha, município de

¹⁰³ O livro de Edmundo Gardolinski - pesquisador da Colonização Polonesa, publicado em 1976, é fruto de uma pesquisa apoiada pela Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul em comemoração aos 100 anos da presença dos poloneses no Rio Grande do Sul, neste, o autor realiza um levantamento de escolas da Colonização Polonesa no Estado; para tal trabalho, contou com a colaboração oral e escrita de alguns de ex-professores do período da existência destas; entre eles, podemos destacar as colaborações do Prof. Piotr Lisowski, que ao longo de 35 anos atuou em vários locais de colonização, podendo destacar Frederico Westphalen, local onde permaneceu o maior tempo de sua vida.

Casca (entre 1915 e 1919). Para ele, “este fato se repetiu com vários professores, esta dinâmica funcionava conforme as necessidades das localidades”; se deslocavam de uma para a outra com o intuito de supri-las. Destaca, ainda, que esse fato se associa ao Prof. Adam Kempka, que lecionara anteriormente em Capoeirê, 20 Km de Erechim e em Aratiba (1924-1925 e 1926-1938), e Francizek Woloszyn, que depois vieram lecionar em Barril, ambos pertenciam à Sociedade “Kultura” com sede em Curitiba. No município de Palmeira, Piotr Lisowski leciona somente no distrito de Barril, assim como Franciszek Woloszyn, Jan. Szabut e Adam Kempka, porém, ambos em linhas distintas.

Em alguns dos locais onde lecionou, como por exemplo, Getúlio Vargas, Lisowski lecionava em uma linha pela manhã e à tarde deslocava-se com seu cavalo para a outra. Sobre a atuação de Piotr Lisowski em Áurea, em entrevista concedida à Gardolinski (1976, p. 88), o mesmo destacou:

“Em Treze de Maio, hoje Áurea, lecionei junto à Sociedade ‘Ksiąze Joséf Poniatowski’ desde 1926 até 1928 inclusive. Nessa escola ensinei em língua portuguesa até o meio dia e, depois do almoço, em língua polonesa. Tive sempre uma frequência de 70 a 80 alunos e nunca dispus de auxiliares”.

Sobre o ensino de português nas escolas polono-brasileiras, Gardolinski (1976, p. 38), destaca que “todos os colégios elementares eram providos de professores que falavam polonês e português, revelando o decisivo propósito dos poloneses se adaptarem à pátria que os acolhia”. Lembra, ainda, que “nas escolas onde os professores não sabiam falar também o português, à medida do possível, eram substituídos pelos que dominavam os dois idiomas, ou então, havia professores que só ensinavam matérias em polonês e outros em português”. Dessa mesma forma, procedia-se no caso da escola étnica polono-brasileira, conforme relato do próprio Piotr Lisowski.

Nesse contexto, ensinar também o português, no caso das escolas polono-brasileiras, não era objetivamente uma estratégia adotada para receber subvenção, uma vez que resistiram à interferência do estado. Para Renk (2009), o “bilinguismo possibilitava à escola étnica mostrar a sua face nacionalizadora ante as autoridades, sem revelar-se por inteira”, por isso, mesmo em condições nacionalizantes, perduraram por mais tempo. Assim, as escolas que habilitavam novos profissionais, já adequava também ao bilinguismo, característica privilegiada também na produção de materiais didáticos.

Nesse sentido, Kreutz (2011, p. 362) destaca que, na imigração polonesa, de forma semelhante à alemã, “o processo escolar tinha uma vinculação direta com a conservação dos valores religiosos e étnico-culturais”. Destaca, ainda, que, no entanto, isso “não impedia seu

esforço em aprender português e professar sua cidadania brasileira”. Conforme Seyferth (1982), as diferenças de língua e cultura são relevantes na definição de nacionalidade, independentemente de qualquer filiação política, mas não são critérios de cidadania (que implica vinculação política e legal com o Estado).

O bilinguismo é adotado pelos polono-brasileiros como forma de agregar culturalmente em uma relação de poder, identificavam-se pertencentes a este país, porém, para eles, isso não tornaria necessário que rompessem com sua vinculação de valores enquanto grupo étnico.

Os valores do grupo eram singularmente perseguidos pelo professor em sua atuação, muitos desses primeiros professores tornam-se também lideranças da comunidade. Nesse sentido, parece que a atuação de Piotr Lisowski em Barril (Figura 4), destacara-se à de Adam Kempka e Francizek Woloszyn, talvez isso proceda, por ter permanecido por tempo maior e, conseqüentemente, ter maior envolvimento com a comunidade. Sobre tal reflexão, Batistella (1969, p. 44) declara que “em meio aos recém-chegados, sobressaíram-se homens corajosos e clarividentes, que estimularam atividades e atitudes; dentre estes, o professor Pedro Lisowski”. Ainda, para Gardolinski (1976, p. 77), “é preciso sublinhar que o Prof. Lisowski é portador de grandes méritos, pois, veio ensinando ininterruptamente durante 35 anos. Ou seja, dedicou grande contribuição à escola comunitária e à educação colonial que viria a ser base da educação no país”. As exaltações a ele proferidas, colocando-a em destaque dentro do grupo, talvez tenha sido motivação para que, após o final de sua carreira com o magistério na escola étnica, viesse a tornar-se funcionário da Prefeitura de Frederico Westphalen.

Para Gardolinski (1976, p. 30), “em todos os grupos étnicos, quando surgem os momentos de maior atividade ou lutas pela sua sobrevivência, alguns indivíduos destacam-se, desde logo, pelos seus valores culturais, morais ou pela capacidade natural de conduzir, orientar e organizar os demais membros”. Para Poutignat & Streiff-Fenart (2011, p. 99), em uma perspectiva instrumentalista “a exaltação dos valores morais e da lealdade étnica pode se transformar num gene para os membros do grupo que conseguiram acesso a posições dominantes na sociedade global”.



Figura 4 – Professor Pedro Lisowski (Piotr Lisowski)

Fonte: GARDOLINSKI, E. *Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul*. UCS, 1976.

Influente elemento da colônia, professor e mentor da colônia polonesa que veio de Erechim em fevereiro de 1927, já no mês seguinte começou a lecionar na capela, passando depois, durante 5 anos, para a escola particular, construída pela colônia polonesa. Ao mesmo tempo exerceu o cargo de exator. Em 1934, por conveniências da família, voltou para Erechim, lá ficando 11 anos, mais um em Lambari e 8 no Engenho Novo, sempre dedicado apaixonadamente ao magistério primário, no qual era exímio. Retornou, por fim, a Frederico Westphalen, onde viveu 7 anos como fiel funcionário da Prefeitura, morrendo a 16 de abril de 1960. Líder da colônia polonesa, gozando de elevado conceito social, sua morte foi muito sentida (BATISTELLA, 1969, p. 44).

Nossa tentativa de coletar relatos orais sobre as escolas polonesas com sujeitos pertencentes a tal grupo étnico não obteve êxito neste momento, embora os tenhamos identificado; são relutantes, lançam desculpas como a de não ouvirem ou lembrarem direito, são retraídos e reservados. Essa situação permanece, mesmo lhes sugerindo a participação de alguém da família na conversa. Acreditamos que essa retração esteja ligada ao que menciona Wachowicz (2002, p. 32), quando destaca a desconfiança por parte do polônês em receber qualquer tipo de auxílio, em decorrência de “uma herança psicológica trazida da Polônia, enraizada por cinco gerações consecutivas, nos tempos da ocupação estrangeira”, um receio de serem explorados.

3.2.3 As relações interétnicas e a nacionalização nos processos educacionais escolares: algumas representações

Os processos educacionais escolares a partir da nacionalização e a inserção de escolas públicas, em detrimento da extinção das Sociedades Escolares Étnicas, acabam por reunir, no espaço escolar, alunos de distintos agrupamentos étnicos. Nessa nova composição, o contato interétnico é efetivado de forma muito mais ampla nesses ambientes, uma vez que, embora houvesse proibições, principalmente relacionadas à língua, algumas características permanecem e são exercidas nesses processos sociais.

*As aulas eram... Me lembro muito da professora, irmã Maristela, irmã Odila, tem uma escola com o nome dela... Odila Lehnen, ela era uma menininha na época, eu era criança, mas ela era uma menina e dava aula, ela misturava, **ela era de origem alemã, então a gozação, a brincadeira da aula, era em cima do sotaque dela, alemão** (Wilson, grifo nosso).*

A narrativa de *Wilson* faz destaque para o sotaque da professora, uma marca que denota etnicidade, traços culturais que fazem parte da constituição do sujeito e que, portanto, não seriam facilmente eliminados, assim como as práticas cotidianas, *habitus*, modo de vida, organização social e outros aspectos da realidade cultural têm importância na contextualização da etnicidade. (SEYFERTH, 2011 p. 54). Conforme *Alceu*, no ambiente escolar,

Qualquer menino ou menina percebia logo se o/a colega era brasileiro/a, italiano/a, alemão/ã, polonês/a... Brasileiro ou brasileira era qualquer um/uma que não fosse descendente de imigrante italiano, alemão, polonês...

As diferenças étnicas no contato interétnico do ambiente escolar, também denotam a percepção de pertença que, por vezes, são postas em diálogo a partir de acontecimentos políticos. A Segunda Guerra Mundial, embora de certa forma distante, também atuou, demarcando, significativamente, tais concepções. Conforme *Alceu*, “nessa época, eram comuns expressões ofensivas como “alemão batata” e “gringo polenteiro”. Esta última dirigida aos de origem italiana”. Sobre tal aspecto, Seyferth (2003) destaca que era comum o uso de categorias pejorativas como “alemão-batata”, “boche” e “5ª coluna” (numa alusão à filiação nazista) tornaram-se frequentes durante a nacionalização. Isso se deve à relação da população brasileira com os países envolvidos, e, também, como país envolvido, resultando

na participação de pessoas pertencentes a esses locais. Conforme a narrativa autobiográfica de Alceu:

Lembro muito bem do dia em que, depois do canto do Hino Nacional, a diretora da escola nos dirigiu a palavra lá da janela da secretaria, uma posição elevada, de onde podia controlar a turma toda. “Prestem bem atenção. É uma coisa muito importante. Hoje não vai ter aula. Vocês, agora, dão uma volta na vila e, depois, vão para casa, gritando para todo o mundo: A guerra acabou! Entenderam? Digam a todos: A guerra acabou. Podem ir.” É fácil imaginar a alegria que tomou conta das pessoas da vila e das linhas de procedência das crianças. Nesse dia, meu pai colou o ouvido no rádio mais cedo, como se quisesse antecipar o Repórter Esso da hora do almoço. “Então, N vai voltar. Se não morreu na guerra”, disse ele. N era vizinho nosso. Morava a meio caminho da escola. Era começo de setembro de 1945. Algum tempo depois N voltou. Mas voltou diferente. Com as marcas da guerra. Eu começava a entender o que era uma guerra. Anos mais tarde, em Bassano del Grappa, no norte da Itália, travaria contato com um primo meu, também ele portador das marcas da guerra. Os parentes justificavam em voz baixa a diferença: “Ele esteve cinco anos na guerra” (Alceu, grifo nosso).

A nacionalização tende, aos poucos, homogeneizar as diferenças culturais, negando as características identitárias. Assim, quando fui para a escola, já falava melhor o português do que o vêneto (Alceu). Para Gramsci, “na realidade, todo elemento social homogêneo é ‘Estado’, representa o Estado, na medida em que adere a seu programa” (TAMARIT, 1996, p. 35). Porém, não podemos compreender tais processos sociais como totais imposições “de cima para baixo”, há que se considerar que, por longo tempo, as relações de poder exercidas, principalmente, através da língua, partiam tanto do grupo étnico para com os não pertencentes a esse, como, por exemplo, o caso dos *nacionais*, quanto desses e do estado em relação aos grupos étnicos. Para Seyferth (2000),

No caso tão polêmico das línguas faladas pelos imigrantes, que levaram a tantas medidas restritivas governamentais, desde a Primeira Guerra Mundial, o “poder” pode ser interpretado como pertencente aos dois lados: do grupo imigrante, que mantinha através da língua falada no grupo a expulsão dos demais, e o poder da sociedade de adoção, que tentava impor sua própria língua ao grupo que vinha de fora, como forma de dominá-lo e submetê-lo às normas locais (SEYFERTH, 2000).

Alceu destaca que, como Nanetto¹⁰⁴, cerca de duas gerações antes, “*eu também tinha tido como primeira língua o vêneto*¹⁰⁵ – *o vêneto cruzado com outros dialetos italianos e o português, coisa a que se chamava simplesmente de italiano*”. Para Seyferth (1982), as diferenças de língua e cultura são relevantes na definição de nacionalidade,

¹⁰⁴ Refere-se à história de um imigrante contada por Aquiles Bernardi, em *Vita e stória de Nanetto Pipetta*, livro publicado originalmente em capítulos nos anos de 1924 a 1926, somente “A 10 anni Nanetto zé stá presentá al Maestro de la Scuola gratuita” (Aos 10 anos Nanetto foi apresentado ao professor da escola gratuita). A escola de Nanetto, lá no Vêneto, era baixa, de muro de pedra, com vidro nas janelas para proteger do frio (BERNARDI, 1975, p. 17).

¹⁰⁵ Ferraro compreende como *dialeto* da região da Itália chamada Vêneto.

independentemente de qualquer filiação política, mas não são critérios de cidadania (que implica vinculação política e legal com o Estado). Assim como alguns grupos preocupavam-se em exercer o bilinguismo como forma de mostrarem-se respeitosos e pertencentes ao local de acolhida, muitos, mesmo já estando em um período de nacionalização, através das relações interétnicas no ambiente escolar, percebiam, pela primeira vez, que a língua que falavam em casa, com seus pais, não era a língua oficial do país em que viviam.

As experiências e as significações da vida nunca atuam na relação única consigo mesmo; elas devem seu conteúdo e extraem sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra em suas primeiras redes de pertencimento e naquilo que Dilthey chama de ordem da *comunidade (Gemeinsamkeit)*, entendendo por esse termo o que os homens partilham entre si e exteriorizam sob a forma de signos comuns. É nessa esfera da comunidade que me compreendo a mim mesmo como ser individual, da mesma maneira que compreendo os outros a partir das objetivações que dão de si mesmos (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59).

O contato interétnico nos processos educacionais é uma forma propícia à percepção da diversidade cultural. Compreender as diferenças culturais de cada um também é uma forma de compreender a si mesmo, saber-se único a partir da esfera de comunidade. Para Kreutz (2010, p. 71), “a escola como é espaço conformador das relações de poder na sociedade”. Na escola, processam-se os mais aprofundados estranhamentos culturais.

As diferenças culturais postas em jogo nos processos sociais, permeados pela nacionalização, vão, aos poucos, no contato interétnico, sendo aculturadas, atenuando as características do conteúdo étnico mais facilmente perceptíveis. A aculturação se dá mediada por rotulações positivas e negativas, aceitações e negações de dentro para fora e de fora para dentro do étnico. No contexto da constituição das nações, as Teorias da Etnicidade destacam que a categoria é permeada por um tipo de estrutura social, próprio da era industrial.

Grandes massas de população, pertencentes a culturas descontínuas, em direção às altas culturas normalizadas, homogêneas, secularizadas, transmitidas não somente pelas elites, mas por instituições educativas especializadas sustentadas pelo poder central. [...] Estas características, que estão associadas a uma igualdade formal segundo a qual há apenas hierarquia relativa e ligada a tarefas, presumem, e tornam necessário, que sejam realizadas uma alfabetização e uma educação universal e, assim, a homogeneidade e a continuidade cultural (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, 47-48).

Para Seyferth (2010, p. 26-27) “nos termos de Wirth, o ideal de democracia é compatível com o pluralismo (cultural) o que, de certa forma, significa reconhecer o direito à diferença, o que explica sua ênfase na tolerância e seu apelo ao respeito aos direitos humanos”. Processos constituídos a partir de uma generalização incompatível com o exercício

democrático, cidadão e autônomo do sujeito em formação, a partir de uma homogeneização e massificação e, acima de tudo, um desrespeito para com a diferença.

Isto até os 5 ou 6 anos. No Brasil, a legislação da ditadura Vargas passara a proibir e a punir com prisão quem fosse flagrado falando ou fosse denunciado de haver falado língua estrangeira, principalmente o alemão e o italiano [...]. Lembro-me bem: minha mãe estava cuidando de uma fornada de pão, no forno a lenha, próximo dos fundos da casa. Eu e minha irmã Alice, dois anos mais nova, estávamos brincando e falando alto. Foi nesse dia que fiquei sabendo que a língua que eu falava era o italiano. Mais tarde fui entender que era apenas um dialeto da região da Itália chamada Vêneto. Foi ali, perto do forno, que meu pai chamou a mim e a minha irmã e, abaixando-se, falou muito sério, numa mistura de português e vêneto, que não saberia reproduzir: “De hoje em diante ninguém mais pode falar italiano aqui em casa, senão o papai vai preso. E falem baixo.” De noite, principalmente, o pai cuidava para que não falássemos alto: “Pode ter alguém escutando lá fora... Fulano foi preso porque alguém o denunciou” (Alceu, grifo nosso).

As ações nacionalizantes não se deram mediadas por acordos entre os considerados estrangeiros pelo governo e o país de adoção. Prevendo o bilinguismo, por exemplo, foram variadas e até violentas formas de imposição, as quais por vezes encontraram resistência, por vezes não. Tais ações estão bem demarcadas nas memórias de *Alceu e Olívia*:

A professora mandou... era uma lei, veio uma lei que não podia falar italiano.. e daí, então a professora mandou gritar, que nós gritasse na aula: Viva o Brasil e nós ao invés de dizer viva o Brasil, dissemo Viva a Itália me parece que foi.. E ela ficou quieta mandou todos embora, pegou foi a Palmeira, falo com a polícia lá, veio uma caminhonada de polícia, levo tudo os pai... é tchó...nossa quanto sofrimento! Aí foram responder... que ia dizer os pai lá? sei que foram tudo em Palmeira..(Olívia).

Práticas como a destacada por *Olívia*, em seu ambiente, escolar eram comuns e diárias nas escolas, tendo em vista a homogeneização. Eram ações voltadas ao comportamento obediente e disciplinado, associadas à práticas higienistas e cívicas (Figura 5) como o enfileiramento e o canto do Hino Nacional. Sobre tais práticas desenvolvidas no ambiente escolar no período, Veiga (2007, 265-266) destaca que:

Como durante o governo de Getúlio a educação moral e cívica não se apresentou como matéria obrigatória nem do ensino primário nem do secundário, essa formação deveria se fazer de maneira integral na escola: canto orfeônico, clubes patrióticos, festas e paradas cívicas, hasteamento da bandeira, participação dos escolares nos grandes eventos de comemoração de datas históricas e também no ensino de história. No caso específico do ensino secundário, houve a ênfase da formação da autodisciplina por intermédio da educação física e da formação moral e cívica como conteúdo das disciplinas de história e geografia, que passaram a ser ministradas separadamente a partir de 1940.

A ação pedagógica exerceria um papel de reprodução ideológica, legitimando o poder do regime autoritário do Estado Novo, exaltando o sentimento patriótico e expressando aceitação, a partir uma forçada consciência de pertença.

A inclinação do terreno permitira inclusive construí-la sobre pilares de madeira, com área coberta que, em dias de chuva, servia para abrigar os/as alunos/as até o toque de formar para cantar o Hino Nacional e, em seguida, em fila, ingressar nas salas de aula. Servia também, é claro, como espaço alternativo ao pátio na hora do recreio, especialmente em dias de chuva (Alceu, grifo nosso).



Figura 5 – Grupo Escolar da Sede – 1937 - Comemoração de datas cívicas: atividades inerentes às práticas escolares vinculadas ao projeto de nacionalização

Fonte: Museu Jeovah Lutz de Farias - Frederico Westphalen, RS.

As práticas higienistas, eugenistas e disciplinantes eram efetivadas, principalmente, através da educação física. Conforme Kreutz (2011, p. 366), “em 8 de março de 1940, o Decreto de número 2.072 criava a organização da Juventude Brasileira, tornando-a obrigatória

para todas as escolas”. Tal decreto estabelecia que “jovens de 11 a 18 anos deveriam sujeitar-se à educação física como instrumento importante para uniformizar diferenças étnicas por meio de exercícios em comum”, da educação física e intelectual, um disciplinamento de corpos e mentes.

A nacionalização é a tentativa de “corte” no uso instrumental da etnicidade, uma vez que limita a resistência a partir da mobilização de traços culturais. O uso instrumental ao ser compreendido como tal, passa a refletir ameaça para os objetivos do estado, por impossibilitar-lhe do controle político e ideológico.

Esse “corte” deixa marcas presentes nas narrativas autobiográficas. O traumático processo de nacionalização demarcou vidas, atitudes, memórias e a formação no mais amplo sentido. Porém, nas relações interétnicas, muitas vezes em conflito, deixam-se perceber indicativos da permanência/resistência da etnicidade, embora minimamente, mesmo após a nacionalização compulsória. Uma indicativa de que a supressão da língua não dá conta do complexo recurso social, político e cultural (SEYFERTH, 2011) que é tal categoria.

3.2.4 Mudam os formatos: a inserção de Colégios Elementares, Grupos Escolares e Escolas Confessionais em Barril

Em meio às ações nacionalizantes com vistas à neutralização das escolas étnicas, inseriram-se mudanças que reconfiguraram os processos educacionais no país. Foram mudanças no amplo sentido, de estrutura, ideológicas, de oferta educacional, entre outras. Tais mudanças ora facilitaram o acesso e a permanência na escola, ora dificultaram. De forma mais geral, transformaram-se, também, a forma de interpretá-los em sua função, a relação com os professores e com os demais processos sociais.

*Não lembro se no início do segundo ano ou do terceiro, tivemos uma surpresa: uma professora nova, vinda da cidade. Da cidade de Palmeira das Missões. Jovem, vistosa, chamando sempre a atenção de todos por onde passava. Dos alunos também. Emperiquitada, talvez fosse o termo apropriado. E namorada. O que ficou patente já nos primeiros dias de aula. A janela da sala dava para a rua. Enquanto com um olho controlava a turma, com o outro ela ficava atenta à chegada do namorado para um papo na janela. Às vezes, rápido; outras, mais demorado. Mas era precavida: deixava sempre no quadro alguma tarefa. Que, é claro, fazíamos com o máximo de rapidez, para observar a professora. **Tão diferente da professora que me acolhera na primeira série: com bem mais idade, com menos estudo, mais discreta, morena, humilde no seu trajar, conhecida mais pelo apelido do que pelo nome** (Alceu, grifo nosso).*

Conforme Roche (1969, p. 669) “pouco a pouco, a escola pública mostrou vantagens, os colonos perceberam o interesse imediato que havia em fazer seus filhos aprenderem o português e também pelo Ensino ser gratuito”. Nesse contexto, dá-se a inserção de professoras nomeadas em substituição às professoras e aos professores contratados pelas Sociedades Comunitárias, aumenta o número de aulas subvencionadas sob a direção e a orientação da Comissão de Terras, além da instalação de colégios elementares e de instituições religiosas.

Os colégios elementares dividiam-se em primeira, segunda e terceira entrância, com diferentes números de alunos e professores, sendo que se a frequência representasse um número menor a 200 alunos, era rebaixado de entrância passando a chamar-se Grupo Escolar e este, ao elevar a frequência, poderia novamente ser elevado a tal categoria.

O Grupo Escolar é organizado no país a partir de 1930. Conforme Corsetti (1998, p. 310), esses podiam funcionar conjuntamente com três ou mais professores, era um novo modelo de escola elementar pública primária, voltado para classes graduadas, um símbolo dos novos propósitos da educação pensada pela República, incluindo aspirações visuais e higiênicas. Conforme Luchese¹⁰⁶ (2013, p. 1):

Em maio de 1909, pelo Decreto 1479 o Presidente da Província modificou o programa de ensino complementar e criou os colégios elementares no Estado. Os Colégios Elementares significaram um ‘novo’ modelo de organização da escola: seriada com professor regente em cada classe, com a presença de diretor e secretaria, dispôs sobre conteúdos, organização e distribuição do tempo, do método de ensino (no caso o intuitivo), dos espaços (biblioteca, gabinetes, salas) e todo um conjunto de novas regulações.

Porém, Veiga (2007, p. 243) destaca que “os grupos escolares não foram implantados de maneira uniforme em todos os estados brasileiros”. No dia 24 de abril de 1934, na vila Barril, implantou-se o Grupo Escolar da Sede (Figura 6), que deu origem a hoje Escola Estadual Sepé Tiaraju.

[...] Construíram, então, o Grupo Escolar, um casarão de madeira, lá onde está hoje o Sepé Tiaraju; construíram ali um prédio de madeira grande, que funcionou, até hoje está lá o Grupo Escolar; aí derrubaram aquele pedaço, fizeram outra parte e foram construindo, e ficou ali (Wilson).

¹⁰⁶ LUCHESE, Terciane Angela. **Da Prescrição à Realização**: Os Colégios Elementares como um novo modelo de Escola Primária no Rio Grande do Sul (1909-1927). Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/DA%20PRESCRICAO%20A%20REALIZACAOOS%20COLEGIOS%20ELEMENTARES.pdf>. Acessado em 20/02/2014.



Figura 6 – Grupo Escolar da sede em 1937 - Frederico Westphalen, RS - Comemoração de datas cívicas

Fonte: Museu Jeovah Lutz de Farias – Frederico Westphalen, RS.

É verdade, às vezes levava algo mais – uma romã, por exemplo – para negociar com os donos da bola um lugar nas peladas disputadas no pátio ou na estrada em frente ao grupo escolar. Havia outras brincadeiras também. Mas meninos de um lado, meninas de outro. Eu adorava jogar bolitas. Não faltavam brigas. Principalmente em dias de chuva, quando a turma se reunia espremida na área protegida sob o assoalho da escola. No entanto, as brigas eram mais frequentes na saída do grupo escolar, entre a turma de guris da Linha Boa Esperança e aqueles da Linha Iraí. [...] Entre estes, havia um menino bem mais velho, de apelido Vovô, pelas repetências que já acumulara (Alceu).

Pode-se observar na figura 6, a separação entre meninos e meninas na foto e também na narrativa de Alceu. Essa separação, conforme Veiga (2007, p. 244), estava de acordo com a organização dos grupos escolares, tendo em “média 40 alunos por sala de aula, em classes separadas por sexo e os estudos se distribuíam em quatro séries distintas e progressivas”. Uma organização propícia para facilitar a disciplina e a fiscalização.

O Sr. Velocino Camargo foi substituído mais tarde por Dona Aládia de Camargo, que foi a primeira professora municipal. A esse tempo também deu aula municipal o professor João Abott durante 2 anos. **Inaugurado o Grupo Escolar em 1934**, foram nomeadas professoras D. Elza da Fonseca, diretora, as irmãs América e Edite Araújo e mais tarde Ayde Klippel e D. Maria de Oliveira Dutra, seguidas de outras mais, conforme arquivo do Grupo Escolar (BATISTELLA, 1969, p. 42, grifo nosso).

No trecho acima, observamos a substituição de professores e a perceptível nomeação exclusiva de professoras mulheres. No positivismo, a questão do Ensino está profundamente associada ao papel desempenhado pela mulher na sociedade (TAMBARA, 2005). A presença da mulher na estrutura educacional, principalmente nos primeiros anos da escola, é característica da concepção positivista, tendo em vista que, para o homem, estava reservada uma formação mais político-filosófica, desenvolvida num período mais avançado da formação. A mulher professora, no ensino primário, deveria ter uma posição que não seria ideológica, diferente do secundário.

Discutia-se, também, a necessidade de impulsionar a Restauração Católica, a partir da criação de Escolas Confessionais. Para Luchese (2011, p. 159), as “Escolas Confessionais mantidas por congregações diversas, seminários, juvenatos, noviciados e escolas paroquiais foram iniciativas ligadas à Igreja Católica, que promoveram e disseminaram o ensino e a religião católica entre imigrantes e seus descendentes”. A forma de inserção da igreja católica, na educação, dá-se através das Congregações religiosas que se inserem na região e no local, a partir de 1940, fundando o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e inserindo o curso Normal (formação para o magistério), além do Seminário Diocesano.

*No Colégio das Irmãs as aulas eram... me lembro muito da professora, Irmã Maristela, Irmã Odila, tem uma escola com o nome dela... Odila Lehmen, ela era uma menininha, na época, eu era criança, mas ela era uma menina né, e dava aula [...] Depois tinha a Irmã Léia Michelotti, que era de família da Quarta Colônia também... E que nós não tinha onde brincar no colégio, o colégio tinha aquela parte hoje que, se nós olharmos, o colégio até a rua, era o pátio, e, ali onde está a rádio hoje, também era pátio ali, ai tinha a Delegacia de Polícia no lado, era pequenininha a delegacia, e nós, passava, porque tinha um barranco ali de cinco metros de altura da rua, Monsenhor Vítor Batistella, então nós entrávamos pela garagem de onde está a rádio hoje, ali era a entrada do colégio, e na rua debaixo, casa de baixo, era meu sogro, hoje meu finado sogro... Ali tinha uma entrada para o colégio, que o Padre Vítor comprou do meu sogro, para fazer a entrada do colégio, porque senão não tinha como entrar, o barranco era muito alto, e antes de entrar no colégio, tinha na minha sogra uma torneira, que eles tinham água da igreja, o padre dava água para eles, nós lavávamos os pés para chegar no colégio e botar o chinelo para poder entrar era barro, e depois então, viemos aqui para o **Seminário**, aqui já tinha lugar para brincar, então nós brincávamos, corríamos, se divertíamos, com professores, onde nós tínhamos então de matéria: português, matemática, história, geografia e ciências, eram as cinco matérias que nós tínhamos, e era matéria o dia inteiro, foi um tempo assim de colégio, bons professores, bons professores, tudo padres, e também tinha a Irmã Sílvia, a Irmã Estelita, que eram professoras, duas professoras e, o Padre Pedro, o Padre Afonso Correia (Wilson, grifo nosso)*

Para muitas famílias, na maioria pequenos proprietários, o Seminário ou outra formação religiosa era a única forma encontrada para dar continuidade aos estudos dos filhos. Para Luchese (2011, p. 159),

A partir de meados de 1890, houve grande crescimento nas iniciativas de entrada e instalação de congregações religiosas [...] Conforme Giron (1998), enquanto os seminários e noviciados procuravam futuros religiosos entre filhos de colonos italianos na zona rural, as congregações religiosas instalaram-se na zona urbana, servindo as camadas médias da população. Mantidas pelas mensalidades dos alunos foram responsáveis pela formação de mão-de-obra capacitada para a nova realidade econômica do Brasil.

O encaminhamento dos meninos para o Seminário era um processo natural. Já as meninas, ao fazerem o Normal nestas instituições, constituiriam família e atuariam como professoras primárias. Caso ambos quisessem continuar seus estudos, o caminho de fácil acesso eram as congregações religiosas, instaladas em cidades como Santa Maria.

[...] e aí em quarenta e nove eu passei para o Seminário aqui em cima e... e, aí em 1950 eu fui para Santa Maria... como eu me destaquei, eles me mandaram direto para Santa Maria, fazer o Ginásio, daí, eu apanhei um pouco no Ginásio... eu comecei a ter dificuldade, aí, me mandaram de volta para Ivorá, fazer o quinto ano que eu não tinha feito. Fazer o quinto ano lá em Ivorá, e, lá eu fiquei noventa dias, como eu me recuperei, eu voltei a Santa Maria, e aí eu fiz os dois anos de Ginásio né, mas não foi... para mim, aí eu vim para casa e fiquei estudando em casa, estudando, lendo, trabalhando... Porque eu não tinha o diploma do Ginásio... Então, eu tive que fazer o Ginásio de novo, em 1978, fiz a admissão, fiz o Ginásio e aí, fui fazer o segundo grau, eu adquiri o Técnico em Contabilidade, aí, terminou de novo, aí não tinha mais nada (Wilson).

Assim como *Wilson, Alceu e Luiz* também se encaminhariam para o Seminário:

No ano seguinte, 1946, fiz o quarto ano, o último disponível no grupo escolar da Vila Barril. Em 1947, já com 13 anos, parti para o Seminário São José, em Santa Maria, para fazer o curso de admissão ao ginásio. Dentro das condições de uma família camponesa e da tradição familiar, o seminário era o único caminho possível para prosseguir nos estudos. (Alceu).

No caso de *Wilson*, diferente de *Luiz* e *Alceu*, tornar-se padre não fora a sua escolha, mas desempenha seu papel em favor do catolicismo até os dias atuais em sua atuação nos grupos de formação da igreja. Ao analisar a Educação no Estado durante a Primeira República, Jaime Giolo (1997, p. 152-155) evidencia uma forte ligação entre o Estado, pautado nos ideais positivistas e a Igreja Católica. Essa ligação é confirmada por Arthur Cesar Isaia que, ao analisar a política castilhistas e o catolicismo em seu livro *Catolicismo e Autoritarismo no Rio Grande do Sul*, identifica que

Um ponto capital para entender-se padrão de relacionamento castilhisto-catolicismo no Rio Grande do Sul diz respeito à política educacional. Júlio de Castilhos, como se salientou, acreditava na obra moralizadora e educadora das instituições políticas por ele plasmadas. A educação, que em Comte era o fundamento da reforma social, foi substituída pela força regeneradora do Estado. A constituição castilhista de 1891 colocava a relação da educação com o Estado nos moldes preconizados por Comte. Este acreditava no caráter neutro do ensino primário e ideológico do secundário. Como Comte pregava a abstenção do Estado

frente a qualquer ideologia, a Constituição rio-grandense prescrevia que o ensino primário deveria, obrigatoriamente, ser oferecido a todos pelo poder público. Julgando Comte que o ensino secundário marcava-se por um cunho ideológico, o documento deixava à livre iniciativa particular a tarefa de geri-lo. A igreja vai aproveitar o terreno cedido pela legislação para, em pouco tempo, montar uma considerável rede de ensino em todo o Estado. **Prescrevendo a Constituição Castilhistas a isenção do Estado frente à subvenção às atividades educacionais ou de culto da Igreja, a documentação do Arquivo Borges de Medeiros registra muitos casos onde se vê a explícita ajuda pessoal do Presidente do Estado e de seus colaboradores às obras católicas** (ISAIA, 1998, p. 71, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos compreender que a educação escolar e os novos modelos que ela assume após a nacionalização em supressão ao étnico, passam a ser de domínio do estado e da igreja, em condição de centralização de poder, autoritarismo e controle político-ideológico, processo no qual a escola teria papel fundamental, como forma de regulação social e como espaço conformador das relações de poder na sociedade (KREUTZ, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender processos históricos é significá-los, renová-los como possibilidades de pensar a condução do futuro. Assim procedeu-se essa pesquisa: uma imersão em compreender e significar através das análises das fontes utilizadas. Esse mesmo processo realiza-se nos constructos de nossos colaboradores, sujeitos que “Antes mesmo de deixar qualquer marca escrita, escreveram a sua vida”, sujeitos que compreendem e significam suas vivências e experiências através da memória, “em um processo *hermenêutico prático* de interpretar o vivido” (DELORY-MOMBERGER, p. 27, 2008), resultando em importantes contribuições para perceber possibilidades novas ou então antigas, mas que podem ser renovadas.

A produção de fontes orais, na coleta de dados, ampliou registros e, através do arquivamento dessas contribuições, serão fontes para futuras pesquisas. A interpretação desse material incitará ainda muitos questionamentos que serão alimentados de forma a tecer novas visões relacionadas a esses contextos e vivências com o intuito de interpretar essas significações incorporadas biograficamente e que nos proporcionarão sentidos sociais e científicos na pesquisa e na vida.

Revisitar memórias é antes lembrar, lembranças de ontem, retratos de hoje, tempos e espaços passados e transformados, mas que, enfim, rememorados, clarificaram pistas importantes. Memórias passíveis de ressignificações e influências dos contextos onde se inserem atualmente, porém, ainda assim, possibilitaram “lançar novos olhares sobre a História da Educação”, emergindo propósitos e concepções que nortearam os processos educacionais escolares.

São memórias individuais entrelaçadas ao coletivo, que denotam representações deste, de como esses processos incorporaram-se às constituições dos sujeitos; feições, particularidades, marcas e silêncios, emergindo contribuições que as ações voltadas para a Educação, realizadas nesses povoados coloniais, trouxeram para o campo educacional brasileiro.

Algumas reflexões...

O processo de colonização através do movimento migratório interno, assim como a inserção de imigrantes que ocorre em grande número no país entre os séculos XIX e XX, é permeado por uma série de interesses que se articulam e que acabam por transformar o país nas mais amplas dimensões: sociais, culturais, econômicas e políticas. São transformações

permeadas pela expansão capitalista, relações de poder, constituição do Estado-Nação, privatização das terras, construção de estradas de ferro, abertura de estradas viárias, construção de pontes e inserção de meios de transporte e de comunicação. Denota-se que, a partir disso, há uma maior complexidade social e burocrática, relacionando-se com a necessidade de instrução e tornando-a importante instrumento de poder.

Em meio a isso, a negligência total de estrutura em locais de colonização, como o povoado de Barril, é motivação para, na mobilização de traços culturais, identidades e pertencas diversas, proceder com a formação de agrupamentos étnicos como fortalecimento para a efetivação de interesses comuns, entre eles os processos educacionais escolares e exercício de relações de poder, a partir da etnicidade e seu uso instrumental. O agrupamento étnico articula recursos materiais e humanos em função da organização das Sociedades Comunitárias Étnicas. É nessa justa medida que a colonização e a etnicidade, observadas no povoado do Barril, na primeira metade do século XX, são condições decisivas, porém não únicas, para inaugurar processos educacionais escolares a partir da inserção de escolas elementares étnicas.

Em locais de colonização como o em questão, os processos educacionais escolares étnicos foram uma forma de garantir acesso às aspirações que os fizeram migrar; tinham consciência da necessidade da instrução como forma de melhor desempenhar as relações de poder nos processos sociais. A expansão das relações capitalistas de propriedade, uso e lucro dessas e também do comércio, influenciaram, determinantemente, os colonizadores a irem contra a sua condição, com medo de serem explorados.

Sob tais realidades, os grupos étnicos foram singulares na organização social e escolar. Através das Sociedades Escolares, formaram “redes de apoio”, verdadeiros sistemas educacionais. Associadas à imprensa pedagógica, as sociedades possibilitaram trocas de experiências e aprimoraram práticas educacionais, em uma interligada responsabilidade. Foram para além de “ler, escrever e fazer contas”, uma vez que os processos educacionais desenvolvidos no local, principalmente nas escolas polono-brasileiras, compreenderam também uma formação cultural e político-ideológica. Tanto nas escolas polono-brasileiras, quanto nas ítalo-brasileiras, atendia-se às demandas curriculares exigidas pelo estado, complementadas pelo ensino da História e Geografia do país de origem e do Brasil, a língua do país de origem e a língua portuguesa. No caso da escola polono-brasileira, por terem vindo de territórios tomados pela Alemanha, aprendiam também noções de alemão, além de atividades culturais como canto, teatro e atividades manuais.

No contexto das Sociedades Escolares Comunitárias, a escola atuou na socialização dessas populações, viabilizando e fortalecendo a dimensão do étnico nas relações interétnicas e intraétnicas, dinamizadas nos processos sociais, sejam eles na escola ou em outros locais. Podemos afirmar que as Sociedades Escolares desempenharam o papel de “pequenos estados”, com direitos e deveres, mediando e exercendo relações de poder.

Sob tão bem articulada organização, os polono-brasileiros foram mais resistentes em relação às subvenções, encontraram formas de persistir com o processo escolar étnico até a nacionalização compulsória, principalmente por exercerem o bilinguismo na escola e estarem filiados a uma sociedade mais político-ideológica do que religiosa, a Sociedade *Kultura*. Na nacionalização compulsória em 1938, estavam em uma boa fase de efetivação dos objetivos.

A nacionalização foi um processo traumático que está demarcado nas memórias de *Alceu, Olívia e Luiz*; um processo de supressão cultural e étnica, com práticas educacionais disciplinantes e regulatórias. Para Gardolinski (1976, p. 18-24), “a nacionalização colheu de surpresa os colonos de tal modo que o ensino particular não voltaria jamais ao antigo nível qualitativo e quantitativo anterior ao ano de 1938, veio abruptamente estancar a fonte de todas as atividades culturais das escolas particulares”; além de que “o Estado com um mínimo de despesas, sem maiores sacrifícios ou providências, teria uma considerável percentagem de crianças em idade escolar frequentando as aulas”. Esse “mínimo de sacrifícios” relaciona-se ao fato de que as Sociedades Escolares tinham toda a estrutura necessária para as aulas, desde o terreno até o prédio escolar e as dependências do professor.

Ao serem fechadas as escolas, materiais didáticos e simbólicos do grupo são queimados como sinal de que deveriam deixar para trás seus valores e pertenças, para tornarem-se efetivamente cidadãos brasileiros. Porém, para eles, soava contraditório, pois já se identificavam pertencentes ao Brasil. Assim, “todo o projeto escolar dos imigrantes permite perceber que a dimensão étnico-cultural estava permanentemente presente na maneira peculiar com que se inseriam no novo contexto”, ainda, “confessavam-se abertamente cidadãos brasileiros, porém, querendo manter especificidades culturais” (KREUTZ, 2011, p. 367), parte de suas identidades.

Nas escolas étnicas, os processos educacionais se davam no exercício da autonomia e cidadania e eram voltados para as necessidades locais e culturais do grupo. A nacionalização e a inserção da escola pública, no período, foram as responsáveis pela não permanência de muitos alunos em virtude da padronização, generalização e homogeneização cultural e educacional disciplinante e reprodutiva, que acabavam por distanciá-los de suas realidades,

sentidos e significados de suas vidas, fato tal que alguns autores associam, também, como possível causa do êxodo rural que se dá posteriormente.

Para Veiga (2009, p. 11) a monopolização da educação pelo estado reverte-se em uma “miniaturização da cidadania”, reflete muitas perdas para a educação brasileira ao suprimir as características culturais étnicas. Segundo Roche (1969, p. 669), ao elevar-se o número de escolas que ensinavam o português, apagou-se o *espírito escolar* nas colônias. Essa supressão efetiva um corte no princípio do exercício de cidadania, ressaltada pela própria LDB 9394/96, onde consta a educação em exercício de cidadania e o desenvolvimento dos potenciais culturais.

Os colonizadores instalados no povoado de Barril, na primeira metade do século XX, pagaram suas terras ao estado segundo valores que lhes eram impostos, sem receber, no entanto, uma estrutura organizada para sua vida social, com serviços públicos de educação, saúde, entre outros. Na falta de estrutura física, de recursos materiais e humanos, tudo fora providenciado na ordem de suas possibilidades. Muitos deles realizaram doações de terrenos onde seriam construídos os prédios que sediariam as novas escolas, clubes e igrejas. Se por um lado, num primeiro momento o estado não tem interesse implicado na organização de espaços escolares, em um segundo momento, incorpora-os compulsoriamente, sem ressarcir as Sociedades Escolares Comunitárias, tornando-os instituições públicas municipais e estaduais, alegando sua responsabilização quanto à escolarização da população, sem propiciar possibilidades de negociação, nem mencionar reconhecimento para o trabalho tão bem articulado e de interesse nacional, desenvolvido pelos colonizadores.

A supressão étnico-racial ocorre, também, com os que ali já residiam: negros, indígenas, nacionais, mestiços, a partir de princípios eugenistas e higienistas, negam-lhes os valores culturais. Quanto aos indígenas, os aldeamentos efetivaram a supressão de seus signos culturais, restringindo-lhes o direito de andar livremente pelas matas, explorando-as, já que essas também foram suprimidas.

Ao pensar tal condição, concluímos que as diferenciadas ações que serviram de base para a constituição dos processos educacionais escolares, na primeira metade do século XX, embora tenham tido pouca duração, foram realmente válidas, mesmo sendo uma das últimas regiões colonizadas do país, as mudanças na oferta e nas condições educacionais logo os coloca a frente inclusive de locais, anteriormente, com maiores possibilidades de acesso. Essa ampliação é permeada por mudanças sociais e culturais e pela implantação de novas políticas. A consciência da educação como necessidade para se trilhar novos rumos definida, ainda,

pelos colonizadores, foi de fundamental importância, estimulando pressões coletivas para se ampliar possibilidades.

Ao verificarmos a diversidade de realidades educacionais no país, percebemos que depende muito da forma como se conduziram e constituíram suas bases. Isso se confirma ao analisar a realidade encontrada, ainda hoje, em alguns locais desse país que precisam que se voltem maiores atenções, uma atenção que precisa também partir do local, dos sujeitos que enfrentam o dia-a-dia nessas localidades.

No entanto, **decorridos quase 60 anos, haveria de defrontar-me com situações muito mais desafiadoras, no estado do Rio Grande do Sul, para se chegar até a escola.** O depoimento de uma menina de uns 8 anos, em pesquisa realizada em assentamentos no município de Piratini no ano 2000, é comovente. Perguntada sobre como fazia e quanto tempo levava para chegar até a escola, respondeu: “A que horas eu chego? Não sei bem certo. Mas eu levanto 5 e meia, 6 horas eu saio, 7 e 15 tenho que pegar o ônibus. Chego lá [na sede do assentamento], daqui a pouquinho o ônibus já vem. (Menina, Assentamento Oito de Maio)” (FERRARO; MACHADO, 2001, p. 266). **Bem, a minha escola primária ficava logo aí na esquina, comparativamente à distância a ser percorrida morro acima pela menina que acabo de citar.** E, para que não pairasse dúvida sobre o depoimento dela, um adulto confirmou: “Bem, [...], das crianças que moram lá no fundo, perto da costa do arroio que faz divisa com Canguçu, eles fazem mais ou menos 7 ou 8 quilômetros para chegarem até o ponto da *paragem* do ônibus. Só para vir, né? Mais 7 ou 8 para voltar, são uns 14 quilômetros a pé por dia (Assentado, Oito de Maio)” (Ibid , p. 266) (FERRARO, 2011, p. 65-66, grifo nosso).

Nesse sentido, a História da Educação tem trazido retornos significativos para pensá-la, para compreender como esse processo tem sido conduzido e, a partir disso, pensar em ações e políticas nas esferas federal, estadual, regional e local, um eficaz dispositivo para um planejamento de ações presentes e futuras no campo educacional.

Além de propiciar instrução, as escolas étnicas foram eficazes na efetivação de mudanças sociais, uma constituição que conta com boas doses de improviso e superação quanto às dificuldades que permeavam o processo educativo no país, associados, ainda, aos tensionamentos político-ideológicos em zonas de colonização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. de. **História de Frederico Westphalen – 1955-1975**. Frederico Westphalen: Jama, 1975.

BATISTELLA, M. V. **Painéis do Passado: A História de Frederico Westphalen em sessenta quadros de literatura amena**. Frederico Westphalen: Gráfica Marin LTDA, 1969. 241 p.

BASTOS, M. H. C.; BENCOSTTA, M. L. A. CUNHA, M. T. S. **Uma Cartografia da Pesquisa em História da Educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)**. In: 25 REUNIÃO DA ANPED. Pelotas: Seiva, 2004. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/encomendados/cartografiadapesquisaemhist.doc>>. Acessado em: 10 dez. 2013.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 3. ed., 1987. v. 1.

BENCOSTTA, M. L. A. Desfiles patrióticos: Memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

BERTONHA, J. F. As mil e uma Itálias. In: DIETRICH, A. M. (Org.). **História Viva: Dossiê Imigrantes: Eles fizeram o Brasil**. São Paulo: Ed. Duetto Editora, 2011.

BOBBIO, N. **O Tempo da memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. 11. ed. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). Bertrand. Rio de Janeiro. 2007. 322p.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, Queiroz - EDUSP, 1987.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **História e Teoria Social**. 1995. Disponível em: <books.google.com.br/books?isbn=857139380X>. Acessado em: 10 dez. 2013.

_____. **A Escola dos Annales, 1929 - 1989:** a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. História como memória social, In: **Variedades de História Cultural**. Trad. de Alda Porto, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000, p. 73.

_____. **O que é História Cultural?** Trad. de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938. In: **Legislação Informatizada – Publicação Original**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 20 set. 2013.

CARDOZO, L. dos S. **O Plural e o Singular:** O Ensino de História Entre a Formação de Professores e o Sujeito que Narra. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizonte. Antropológico**[online]. 2003, vol. 9, n. 19, pp. 283-302. ISSN 0104-7183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/citedScielo.php?pid=S010471832003000100012&lang=en>>. Acessado em: 15 fev. 2014.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CONSTANTINO, N. S. de. Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. In; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CORSETTI, B. **Controle e Ufanismo:** A Escola Pública no Rio grande do Sul (1889-1930). 1998. 537 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

CUNHA, J. L. & GARTNER, A. (Org.). **Imigração Alemã no Rio Grande do Sul:** História, Linguagem, Educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

DALBOSCO, C. A. et al. A formação histórico-cultural de Passo Fundo. In: **Cultura e Educação Popular**, Passo Fundo, n. 2, p. 79-98. 1992. (Coleção Cultura e Religiosidade Popular).

DELGADO, L. de A. N. **História Oral: Memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 136 p.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. PASSEGGI, M. da C.; SILVA NETO, J. G. da.; PASSEGGI, L. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Filiações e rupturas do modelo autobiográfico na pós-modernidade. In: GALLE, H., (Org.) et al. **Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia**. São Paulo: Annablume; Fapesp; FFLCH, USP, 2009.

DEMARTINI, Z. de B. F. Culturas escolares: algumas questões para a História da Educação. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 3. ed., Coimbra, 2000 (mimeo).

DEMARTINI, Z. de B. F. Introdução. In: DEMARTINI, Z. de B. F. et al. **Memória da educação: Campinas (1850-1960)**. Campinas: CMU/UNICAMP, 1999. p. 11-18. (Coleção Campiniana; 20).

FERRAZ, F. C. A. **O Brasil na Guerra: um estudo de memória escolar**. ICHS. Disponível em: www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT1402.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2012.

FERIGOLLO, W. **Rostos e Rastros no Barril 1954 – 2004**. Frederico Westphalen: Pluma, 2004.

FERRARO, A. R. O distante tempo de escola. In: **Tempos de Escola: Memórias**. Volume II. (Organizadora Beatriz T. Daudt Fischer). – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. 203 p; v. 2.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 61.

FIORI, N. A. (Org.). **Etnia e Educação: A escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003. 258 p.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADAMER, H. G. **Hermenêutica em Retrospectiva**: Hermenêutica e a filosofia prática. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARDOLINSKI, E. **Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976. 138p.

GIOLO, J. Os imigrantes e a educação. In: **Raízes italianas do Rio Grande do Sul, 1875-1997**. Passo fundo: UPF, 2002. 135 p.

GIRON, L. S. & BERGAMASCHI, H. E. **Colônia**: Um Conceito Controverso. Porto Alegre: EDUCS, 1996.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou – São Paulo: Centauro, 2003, 224p.

HOBSBAWN, E. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

IOTTI, L. H. **Imigração e Poder**: A palavra oficial sobre os Imigrantes Italianos no Rio Grande do Sul. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

ISAIA, A. C. **Catolicismo e Autoritarismo no Rio grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, 232p.

JACOMELI, M. R. M. **A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891-1927**. Campinas, SP: 1998 [s.n.]. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP.

JACOMELLI, J. **Frederico Westphalen na lógica do Estado positivista-castilhistaborgista**. (1917-1930). Passo Fundo: UPF, 2002.

KREUTZ, L. **O Professor Paroquial**: Magistério e Imigração Alemã. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

_____. Identidade étnica e processo escolar. In: **ENCONTRO ANUAL AMPOCS**, 22, Caxambu. 27 a 30 de outubro, 1998. Mimeo.

_____. A Educação de Imigrantes no Brasil. In: **500 Anos de Educação no Brasil** (Org.) LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 a. p. 347-370.

_____. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, 2000. www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf.p.1-18.

_____. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 13, p. 65-89, nov. 2005.

KREUTZ, L. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: **Educação no Brasil: história e historiografia**. Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Campinas: Autores Associados, 2001.

KREUTZ, L. (Org.) **Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002, p.189-226.

_____. Escolas Étnicas de Imigrantes Alemães no Rio Grande do Sul. In: LUCHESE. T. Â. & KREUTZ, L. (Org.). **Imigração e Educação no Brasil: Histórias, Práticas e Processos Escolares**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2011.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCHESE, T. Â. “Per essere alcuno nella vita”: escolas na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul. In: **MÉTIS: história & cultura** – v. 9, n. 17, p. 153-168, jan./jun. 2010.

_____. **Escolas Comunitárias Étnicas Italianas no Rio Grande do Sul: Ensinando a Ler, Escrever e Calcular**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.php?id=757>, 2008.

_____. As Escolas Étnico- Comunitárias Italianas no Rio Grande do Sul: O olhar dos Cônsules e Agentes Consulares. In: LUCHESE. T. Â. & KREUTZ, L. (Org.). **Imigração e Educação no Brasil: Histórias, Práticas e Processos Escolares**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2011.

LUPORINI, T. J. Educação Polonesa: os fundamentos da Educação Escolar étnica Revisitados. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**, João Pessoa: UFP, 2012. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MALIKOSKI, A. Escolas Étnicas Polonesas no Rio Grande do Sul – 1875-1939. In: 19 ENCONTRO DA ASPHE – ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Pelotas. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <asphers.blogspot.com>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. Cortez, 2006.

MARIN, M. F. **Trabalho escravo, trabalho livre**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

MARCON, T.(Coord.) **História e cultura Kaingáng**: no sul do Brasil. Passo Fundo: Graf. Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MEYER, D. E. E. **Identidades Traduzidas**: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FENAME, 1974.

NEUMANN, V. T. E. **Histórias dos Imigrantes**: Os núcleos e as Religiões. Estância Velha, 2006.

NÓVOA, A. **As Organizações Escolares em análise**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1999.

OLKOSKI, W. **História Agrária do Médio Alto Uruguai**. São Leopoldo: UNISSINOS, 2002.

PENNA, R.. Percursos Historiográficos e fontes orais: elementos para uma discussão. In: **Revista UNIMONTES**. Montes Claros, v. 7, n. 1. jan./jun. 2005.

PESAVENTO, S. J. **História do Rio Grande do Sul**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

PEREIRA, E. L. **O Brasil do Imigrante**. Caxias do Sul, 1974.

PIRAN, N.; CASSOL, E. Formação Geo-histórica de Erechim. In: **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 1, n. 1, p. 5-53, set. 1975.

POUTIGNAT, P. **Teorias da Etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth; tradução de Elcio Fernandes – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011.

POULET. G. **O espaço proustiano**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

RAMBO, A. B. **A Escola Comunitária Teuto-Brasileira Católica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

_____. **A Escola Comunitária Teuto-Brasileira Católica**: A Associação de Professores e a Escola Normal. São Leopoldo: UNISINOS, 1996.

RENK, V. E. O Olhar fiscalizador para as escolas de imigrantes e o temor de desnacionalizar a infância. EDUCERE/PUCPR. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 9. Curitiba: nov. 2009, (Caderno de Programação).

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. 17. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Memória da Educação).

_____. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação). Disponível em: <books.google.com.br/books>. Acesso em: 10 abr. 2014.

RIBEIRO, M. L.; XAVIER, E. M.; NORONHA, O. M. **História da Educação**: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994 (Coleção Aprender e Ensinar).

RIZZATTI, M. E. C. **Aspectos significativos da história de Frederico Westphalen**. Frederico Westphalen: Marin, 1996. 338 p.

ROCHE, J. **A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul**. v. I e II. Porto Alegre. 1969.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SANTOS, J. A. dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: TEIXEIRA, E. M.. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 205-224.

SANTOS, M. de O. A Colonização Italiana para o Rio Grande do Sul. In: TEDESCO, J. C.; ZANINI, M. C. C. (Org.) **Migrantes do Sul do Brasil**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e história da Educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEBR, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

SAYAD, A. O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante: **Travessia** - Revista do Migrante: São Paulo, v. 13, n. especial, jan. 2000.

SGANZERLA, C. M. **A Lei do Silêncio**: repressão e nacionalização no estado Novo em Guaporé (1937-1945). Passo Fundo: EST Edições, 2001.

SEYFERTH, G. **Nacionalismo e Identidade Étnica**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

SEYFERTH, G. **Identidade camponesa e identidade étnica** (um estudo de caso). Anuário Antropológico 91, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, p. 31-63, 1993.

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (Org). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. **Assimilação dos imigrantes no Brasil**: inconstâncias de um conceito problemático. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24. Caxambu, 2000. Mimeo.

_____. Imigração e Nacionalismo: o discurso da exclusão e a política imigratória no Brasil. In: CASTRO, M. G. (Coord.). **Migrações Internacionais**: contribuições para políticas. Brasília: CNPD, 2001.

_____. Colonização, Imigração e a questão racial no Brasil. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, março/maio 2002.

_____. Imigração e Diferenciação Cultural: Algumas Questões Conceituais. In: ZANINI, M. C. C. & TEDESCO, J. C. (Orgs.). **Migrantes ao sul do Brasil**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2010.

SEYFERTH, A dimensão cultural da imigração. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, São Paulo: 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092011000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 2 abr. 2014.

SHIROMA, O. E.; MARCONDES, M. C. de M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHUELER, A. F. M. de.; MAGALDI, A. M. B. de M. **Educação escolar na Primeira República**: memória, história e perspectivas de pesquisa. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf. Acesso em: 20 out. 2014.

SILVA, F. R. Políticas Educacionais no Ensino Superior Público em Frederico Westphalen – RS. **Educere et Educare – Revista de Educação**, Cascavel – PR, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/index>. Acesso em: 20 out. 2013.

SPONCHIADO, B. A. **Mons. Vitor Battistella na história de “Barril”**. Frederico Westphalen: Berthier, 1989. 144 p.

_____. **Os positivistas e a colonização do norte do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2000.

STAWINSKI, A. V. **Primórdios da imigração polonesa no Rio Grande do Sul (1875-1975)**. Porto Alegre: EST/UCS. Caxias do Sul, 1976.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. C. B. História, memória, e História da Educação. In: STEPHANOU, M. BASTOS, M. C. B. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II. Petrópolis-RJ: Vozes; 2007.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. C. B (Org.), **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol. III - século. XX, Petrópolis, Vozes, 2009, p. 437.

SZATKOSKI, E. & LUFT, C. U. **Comissão de Terras e Coronelismo**. Frederico Westphalen: Marin, 1996.

TAMARIT, **Educar o Soberano**: crítica ao Iluminismo pedagógico de ontem e de hoje. Trad. José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

TAMBARA, E. **Educação e Positivismo no Brasil**. In: STEPHANOU, M., BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, E. M. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, I. M. F. A Cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação. **Revista brasileira de história da educação** n° 7 jan./jun. 2004 In: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/209/218>>. Acessado em: 09 fev. 2014

VANUCCHI, A. **Cultura Brasileira**: o que é, Como se faz. São Paulo: LOYOLA, 2002.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. de.; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 399-422, 2011.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Àtica, 2007.

VEIGA, C. G. Monopolização do ensino pelo estado e a produção da infância escolarizada. **O processo civilizador, volume 2**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 1993. In X Simpósio Internacional Processo Civilizador 2007. <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Cynthia_Greive_Veiga.pdf>. Acessado em 05 fev. 2014.

VEIGA-NETO, A. J. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: (Org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

VERÍSSIMO, É. **O Tempo e o Vento - O Retrato**. Vol. I. São Paulo: Globo, 1997.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. dos S.; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil**. 1. ed. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar) 304 p.

ZARTH, P. A. **História Agrária do Planalto Gaúcho 1850-1920**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

ZARTH, P. A.; GERHARDT, M. Aproximações entre História Agrária e História Ambiental: o pampa e o rio grande dos sul. In: GARCIA, Graciela (Org.). **Anais. II ENCONTRO DO GT HISTÓRIA AGRÁRIA – ANPUH-RS**: Porto Alegre, 2009.

WACHOWICZ, R. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.

_____. **O camponês polonês no Brasil**. Fundação Cultural, Casa Romário Martins, 1981.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo da Carta de Cessão

CARTA DE CESSÃO

À Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Educação – CE/UFSM
 Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE

Eu,....., CI
, CPF, declaro para devidos fins que
 cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia de
 do ano de dois mil e treze, para a pesquisadora Fabiana Regina da Silva e ao Programa de
 Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, a
 fim de ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a
 presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição, transcrição e os usos das citações a
 terceiros, ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-Graduação em Educação do
 Centro de Educação da UFSM, que detém a guarda da mesma.
 Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha
 assinatura.

_____/ ____ de _____ de 2014.

Local e data

Frederico Westphalen,

 Assinatura

ANEXO B – Fotografia de uma escola comunitária na linha São José em Frederico Westphalen - primeira metade do século XX.



Fonte: Projeto Raízes – Frederico Westphalen, RS.

ANEXO C – Fotografia de uma Classe bipessoal utilizada na primeira metade do século XX, com mesa e cadeira juntas, e, lugar para o tinteiro.



Fonte: Museu Jeovah Lutz de Farias – Frederico Westphalen, RS.

ANEXO D – Fotografia da primeira metade do século XX em Frederico Westphalen - Professor Pedro Lisowski, primeiro da fila da direita para a esquerda.



Fonte: Museu Jeovah Lutz de Farias – Frederico Westphalen, RS.

ANEXO E – Fotografia - Professor Pedro Lisowski e seus alunos – 1925-1930.



Fonte: Museu Jeovah Lutz de Farias – Frederico Westphalen, RS.

ANEXO F – Fotografia referente à Semana de comemoração à pátria, com alunos do Grupo Escolar da sede em 1941 – uma representação de civismo e higienismo.




Fonte: Museu Jeovah Lutz de Farias – Frederico Westphalen, RS.

ANEXO G – Fotografia panorâmica do povoado de Barril; no alto da colina: a Escola Nossa Senhora Auxiliadora, inaugurada em 1943.



Fonte: Wilson Ferigollo (acervo pessoal) – Frederico Westphalen, RS.

ANEXO H – Ata de Reunião para instalação do município de Frederico Westphalen em 1955.




ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Câmara Municipal de Frederico Westphalen

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de mil novecentos e cinquenta e cinco, nesta cidade de Frederico Westphalen, no prédio do Clube Recreativo Cultural Harmonia, presente Arthur Augusto Prates Piccoli, Juiz - Eleitoral da 32a. Zona, comigo Escrivão de seu cargo, aí, às dez horas, pela mencionada Autoridade foi dito que instalava a reunião para instalação do Município de Frederico Westphalen e posse dos senhores Prefeito e Vice-Prefeito eleitos, mais a Mesa da Câmara de Vereadores. Foram convidados a ocupar a mesa os senhores: Deputado Federal Hermes Pereira de Souza, representante de S. Excia. o Governador do Estado, Sr. Nelson Fagatto, representante do Sr. Secretário de Interior, os Srs. Prefeito e Vice-Prefeito eleitos, os srs. Vereadores eleitos, o sr. Po. Vitor Battistella e autoridades presentes. A seguir, pelo Juiz foi procedida a eleição da mesa da Câmara de Vereadores, sendo eleita a seguinte: Presidente Dr. Alcides Angelo Cerutti, Vice-Presidente José Rubin, Secretário Severino Araujo Sponchiado, segundo Secretário Erico Domingos Simoni; obtiveram um voto cada um, para secretário José Rubin, para 2º Secretário Lindo Angelo Cerutti; foram encontrados dois votos em branco, um para Presidente e um para Vice-Presidente. Serviram de escrutinadores os Vereadores Alcides Angelo Cerutti e Severino Araujo Sponchiado. Em seguida o Juiz convidou a todos os presentes a se levantarem e declarou empossados: no cargo de Prefeito Municipal o sr. João Muniz Reis, no de Vice-Prefeito Municipal o Dr. Ennio Flores de Andrade, a Mesa da Câmara de Vereadores, constituída dos Senhores: Dr. Alcides Angelo Cerutti, Vice-Presidente José Rubin, Secretário Severino Araujo Sponchiado, e segundo Secretário Erico Domingos Simoni. Fizeram uso da palavra os Srs. Prefeito Municipal, João Muniz Reis, Deputado Federal Hermes Pereira de Souza, representante o Sr. Governador do Estado, Dr. Pompilio Gomes Sobrinho, e José Canellas, cujos pronunciamentos foram gravados, e, como nada mais houvesse a constar, foi lavrada a presente ata, que depois de lida vai assinada pelos componentes da Mesa e mais pessoas presentes. Eu Jeronymo de Mattos Vinckler, Escrivão a subscrevi.

(a) Arthur Augusto Prates Piccoli
João Muniz Reis Prefeito
Hermes Pereira de Souza
Pompilio Gomes Sobrinho
Dr. Ennio Flores de Andrade
Alcides Angelo Cerutti
Fermio Nussa Pinheiro
Erico Domingos Simoni
Severino Araujo Sponchiado
Modesto José dos Reis
Lino José Polesso
Estanislau Gadomski
José Rubin
Lindo Angelo Cerutti
Po. Vitor Battistella
... mais outras 125 assinaturas.

Compareceu com o original de
de 1º dia de Maio 1955. 1a 3a 4a 5a
H. Carlos Rodrigues
Juiz do Escrivão



Alcides Angelo Cerutti
-Alcides Angelo Cerutti-

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista – Questionário aplicado aos colaboradores orais.

Questões:

- a) O que recorda de sua vida escolar (professores, espaço escolar, tempo, colegas)?

- b) Quais ações eram empreendidas pela comunidade em prol da organização de uma Educação escolar?

- c) Como seus pais viam a escola/Educação escolar? Achavam-na necessária? Se sim, era uma necessidade para compreender o mundo e as coisas ou uma necessidade meramente formal para aprender leitura e escrita?

- d) Como era a relação entre colegas?

- e) Quais os sentidos que atribuía à Educação escolar? E, hoje, como a vê?